



**İÇSEL MOTİVASYONU DESTEKLEYİCİ EĞİTİM PROGRAMININ 48-
72 AYLIK ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Mehlika Köyceğiz Gözeler

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehlika

Soyadı : KÖYCEĞİZ GÖZELER

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of The Effect of Intrinsic Motivation Supportive Education Program on The Motivation Levels and Self-Regulation Skills of 48-72 Months Old Children

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: Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER tarafından hazırlanan “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı’nın 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Giresun Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 03. 11. 2021

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü.....



Canım Aileme

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doktora Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle lisansüstü eğitimim boyunca çalışmalarım sırasında beni motive eden, bilgi ve deneyimlerini her zaman benimle paylaşarak akademik hayatıma yön veren, beni her zaman en iyiye yönlendiren, desteğini ve sonsuz güvenini her zaman hissettiğim tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Saide ÖZBEY hocama saygılarımı sunar; tüm sabrı, şefkati ve emekleri için teşekkür ederim. Tez izleme komitelerimde yer alarak önerileri ve destekleri ile tezime katkı sunan kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU ve Sayın Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca aldığım tüm kararlarda maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, başaracağıma her zaman inanan ve bana sonsuz güvenen annem Mukaddes KÖYCEĞİZ'e, babam Şahin KÖYCEĞİZ'e ve kardeşim Şeref KÖYCEĞİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez uygulamaları süresince ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olarak bana güç veren, bana güvenen ve destek olan kayınvalidem Saime GÖZELER, kayınpederim Nesuhi GÖZELER ve ablam Esra GÖZELER EREN'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca her anımda yanımda olan, yorulduğum anda beni çalışmalarına motive eden, bana her zaman güvenen ve beni destekleyen eşim Taha Ahmet GÖZELER'e; tez çalışmalarım süresince sıcacık gülümsemesiyle bana güç veren, yoğun çalıştığım süre zarfları boyunca sabırla beni bekleyen minik kızım Begümhan Azra GÖZELER'e teşekkürlerimi sunuyorum. İhtiyaç duyduğum her anda bir telefon uzağımda olan, beni motive eden ve desteğini benden esirgemeyen canım arkadaşım Suna ALTAN'a, kuzenlerim Şeyma KAVAKLIÇEŞME ve Şeyda KAVAKLIÇEŞME'ye, etkinliklerimde kullandığım şarkıların bestelenmesi ve çocukların seviyelerine uygun hale getirilmesinde desteğini esirgemeyen kuzenim Gamze KÖYCEĞİZ KISA'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Bu tez hepinizin desteği, sabrı ve emeklerinin ürünüdür. İyi ki varsınız...

İÇSEL MOTİVASYONU DESTEKLEYİCİ EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)

Mehlika Köyceğiz Gözeler
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ARALIK, 2021

ÖZ

Araştırmanın amacı *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı*'nın okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırma karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen; nitel boyutunda ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak Erzurum il merkezinde MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 22 çocuk oluşturmaktadır. Veriler *Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)*, öğretmen formu *Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*, çocuk formu *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği* ve *Öğretmen Görüşme Formu* kullanılarak elde edilmiştir. Motivasyon eğitim programı uygulanmıştır. Program öncesinde yapılan ön testlere ilişkin analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının motivasyon ve öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Program sonrasında motivasyona ilişkin alınan son testlere yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$); eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde ise deney grubunda eğitim programının etkisinin *Kaba Motor Sebat* alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerde artarak devam ettiği saptanmıştır ($p<0.05$). Öz düzenlemeye ilişkin alınan her iki ölçeğin son testlerinde ise deney ve kontrol gruplarının son test puanları

arasındaki farkın deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$); eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde ise *Öz düzenleme Becerileri Ölçeği*'nin tüm alt boyutlarında farkın kalıcılık testi lehine; *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği*'nin kalıcılık testinde ise farkın son test lehine olduğu saptanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen öğretmen görüşlerinin ve araştırmacı gözlemlerinin nicel bulguları desteklediği saptanmıştır.



Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öz Düzenleme, İçsel Motivasyon, Okul Öncesi.

Sayfa Adedi: 210

Danışman: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INTRINSIC MOTIVATION
SUPPORTIVE EDUCATION PROGRAM ON THE MOTIVATION
LEVELS AND SELF-REGULATION SKILLS OF 48-72 MONTHS OLD
CHILDREN**

(Doctoral Thesis)

Mehlika Köyceğiz Gözeler

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2021

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of the Intrinsic Motivation Supportive Education Program on the motivation levels and self-regulation skills of preschool children. The study was carried out in a mixed design. The quantitative dimension of the study included the use of pretest-posttest experimental design with control group while the qualitative dimension included the use of case study and observations of the researcher which are among the qualitative study designs. Random cluster sampling method was used while selecting the study group which consists of 22 children in the ages of 48-72 months attending to the kindergartens of the primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city centre of Erzurum. Data were obtained by using Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18), teacher form, Self-Regulation Skills Scale, children form, Preschool Self-Regulation Scale and Teacher Interview Form. Motivation education program was implemented. As a result of the analysis of the posttests taken before the program, it was found that there was no statistically significant difference between the motivation and self-regulation scores of the experimental and control groups. As a result of the analysis of the posttests of motivation taken after the program, the difference between the posttest scores of the experimental and control groups was statistically significant in favor of the experimental

group ($p<0.05$). In the retention test regarding the permanence of the education program, it was determined that the effect of the education program increased in the experimental group ($p<0.05$) in all subscales excluding the subscale of Gross Motor Perseverance. In the posttests of both scales regarding self-regulation, it was found that the difference between the posttest scores of the experimental and control groups was statistically significant in favor of the experimental group ($p<0.05$). In the retention test regarding the permanence of the education program, it was determined that the difference in all subscales of the Self-regulation Skills Scale was in favor of the retention test and the difference in the retention test of the Preschool Self Regulation Skill was in favor of the posttest. Descriptive statistics was used in the analysis of the qualitative data. It was determined that the teachers views and researchers observations obtained in the qualitative part of the study supported the quantitative findings.

Key Words: Motivation, Self-Regulation, Intrinsic Motivation, Preschool.

Page Number: 210

Supervisor: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	5
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	6
1. 4. Varsayımlar.....	10
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10

1. 6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2. 1. Erken Çocuklukta Motivasyon.....	13
2. 1. 1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi.....	13
2. 1. 2. Motivasyon Kuram ve Kuramcıları.....	16
2. 1. 2. 1. Davranışçı Kuram.....	16
2. 1. 2. 2. Bilişsel Yaklaşımı.....	17
2. 1. 2. 3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	18
2. 1. 2. 4. İnsancıl Yaklaşım.....	19
2. 1. 2. 5. Alderfer'in ERG Teorisi.....	22
2. 1. 2. 6. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi.....	23
2. 1. 2. 7. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	27
2. 1. 2. 8. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi.....	30
2. 1. 3. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Motivasyon.....	32
2. 1. 3. 1. Sosyal Duygusal Gelişim ve Motivasyon.....	33
2. 1. 3. 2. Psikomotor Gelişim ve Motivasyon.....	34
2. 1. 3. 3. Bilişsel Gelişim ve Motivasyon.....	35
2. 1. 3. 4. Motivasyon ve Yaklaşımlar	38
2. 1. 3. 4. 1. Montessori Yaklaşımı.....	38
2. 1. 3. 4. 2. High Scope Yaklaşımı.....	43
2. 1. 3. 4. 3. Waldorf Yaklaşımı.....	45
2. 1. 4. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Ortamları ve Motivasyon.....	47
2. 1. 4. 1. Sınıf Ortamı ve Motivasyon.....	48
2. 1. 4. 2. Öğretmen ve Motivasyon.....	49

2. 1. 5. Erken Çocukluk Döneminde Motivasyonun Desteklenmesinde Ailenin Rolü.....	51
2. 2. Erken Çocuklukta Öz Düzenleme.....	54
2. 2. 1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Önemi.....	54
2. 2. 2. Öz Düzenlemenin Boyutları.....	56
2. 2. 2. 1. Bilişsel Düzenleme.....	56
2. 2. 2. 2. Duygusal Düzenleme.....	57
2. 2. 2. 3. Davranışsal Düzenleme.....	59
2. 2. 3. Öz Düzenleme Kuramsal Temelleri ve Öz Düzenleme Modelleri.....	60
2. 2. 3. 1. Boekearts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....	63
2. 2. 3. 2. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli.....	64
2. 2. 3. 3. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli.....	65
2. 2. 3. 4. Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeli.....	66
2. 2. 3. 5. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli.....	67
2. 2. 4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Önemi.....	68
2. 2. 5. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Ortamları ve Öz Düzenleme.....	70
2. 2. 6. Motivasyon ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişki.....	72
2. 2. 7. İlgili Araştırmalar.....	76
2. 2. 7. 1. Motivasyon İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	76
2. 2. 7. 2. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	79
BÖLÜM III.....	85
YÖNTEM.....	85
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	85
3. 1. 1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	86
3. 1. 2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	86
3. 2. Çalışma Grubu.....	87

3. 3. Veri Toplama Araçları.....	90
3. 3. 1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği.....	91
3. 3. 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	92
3. 3. 3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği.....	93
3. 3. 4. Öğretmen Görüşme Formu.....	93
3. 4. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Program'ının Hazırlanması ve Uygulanması.....	94
3. 4. 1. Programın Hazırlanması.....	94
3. 4. 2. Programın Uygulama Süreci ve Araştırmacının Rolü.....	100
3. 5. Verilerin Toplanması.....	101
3. 6. Verilerin Analizi.....	102
3. 6. 1. Nicel Verilerin Analizi.....	102
3. 6. 2. Nitel Verilerin Analizi.....	103
BÖLÜM IV.....	105
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	105
4. 1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	105
4. 2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	135
BÖLÜM V.....	143
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
5. 1. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Çocukların Motivasyon Düzeylerine Yönelik Sonuçları.....	143
5. 2. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Sonuçları.....	144
5. 3. Öneriler.....	144
KAYNAKLAR.....	147
EKLER.....	195

Ek 1. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkinlik Türlerine İlişkin Tablo.....	196
Ek 2. Örnek Etkinlik Planı.....	197
Ek 3. Etik Kurul Onayı.....	203
Ek 4. Milli Eğitim İzin Yazısı	204
Ek 5. Araştırma Değerlendirme Formu.....	206
Ek 6. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) İzin Yazısı.....	207
Ek 7. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği İzin Yazısı.....	208
Ek 8. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Yazısı	209

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik öğrenme döngüsel modeli.....	67
Şekil 2. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı geliştirme modeli.....	94
Şekil 3. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın dayandığı temeller	95
Şekil 4. Motivasyon kuramları.....	96
Şekil 5. Motivasyon yaklaşımları.....	97
Şekil 6. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın temaları.....	98
Şekil 7. Deney ve kontrol grubu motivasyon son test betimsel istatistik grafiği.....	107
Şekil 8. Deney ve kontrol grubu motivasyon ön-son testleri betimsel istatistik grafiği.....	116
Şekil 9. Deney ve kontrol grubu öz düzenleme becerileri son test betimsel istatistik grafiği.....	118
Şekil 10. Deney ve kontrol grubu okul öncesi öz düzenleme son test betimsel istatistik grafiği.....	119
Şekil 11. Deney ve kontrol grubu öz düzenleme becerileri ön-son test betimsel istatistik grafiği.....	125
Şekil 12. deney ve kontrol grubu okul öncesi öz düzenleme ön-son test betimsel istatistik grafiği.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Tablosu</i>	86
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 5. <i>Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	102
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 7. <i>Deney Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 8. <i>Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo</i>	113
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo</i>	115
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	118

Tablo 12. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	119
Tablo 13. Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	120
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo.....	125
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Ön-Son Test Puanlarını Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo.....	126
Tablo 16. Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	128
Tablo 17. Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	129
Tablo 18. Deney Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18 Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	131
Tablo 19. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	133
Tablo 20. Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme ÖlçeğiSon Test-KalıcılıkTesti Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	134
Tablo 21. Deney Grubu Öğretmeninin Görüşleri.....	136
Tablo 22. Kontrol Grubu Öğretmeninin Görüşleri.....	140

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

DMQ18

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuklar dünyayı keşfetmek, anlamak ve çevrelerinde bulunan insanlarla iletişim kurmak için yoğun bir arzu ve ihtiyaç ile doğarlar. Bu anlama ve anlamlandırma çabası dışarıdan herhangi bir etki ya da zorlamanın olmadığı ve çocuğun doğuştan sahip olduğu içten gelen motivasyon ile sağlanmaktadır. Motivasyon; bireyi kendi kişisel arzularına ulaşarak tatmin olmasını sağlayan ve bireyin olumsuz ya da olumlu bir takım davranışlar sergilemesine neden olan (Bentley, 1999, s. 180) ve sergilenen davranışların devamlılığının sağlanmasını destekleyen (Ormrod, 2013) içsel bir güçtür. Motivasyon süreci ihtiyaç, uyarım, davranış ve doyum olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Çocuğu davranışta bulunmaya yönelten motivasyon süreci giderilmemiş bir ihtiyaç sonucu meydana gelen gerilim ile başlamaktadır. Bu gerilim sonucu çocuk ihtiyacını karşılamak için farklı yollar geliştirmekte ve bu yollardan birini seçerek ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır. Çocuğun ihtiyacının yeterli miktarda karşılanması durumunda motivasyon süreci son bulmakta ve çocuk başka ihtiyaçların giderilmesi için motive olmaya başlamaktadır. (Steers ve Porter, 1975, s. 6-7). Günümüzde bilgi üretiminin artması ve teknolojinin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi çocukların ilgi ve ihtiyaçlarında değişimlere neden olurken aynı zamanda motivasyon sürecine de yön vermektedir.

1. 1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda hemen hemen yaşamın her alanında meydana gelen hızlı gelişim beraberinde pek çok değişimi de getirmektedir. Bu nedenle bireylerin meydana gelen bu hızlı

değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilme, çağın gereklerine ayak uydurabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, problemlere uygun çözümler üretme, yenilikleri takip etme toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlayabilme ve yeni bilgiyi üretme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip çocuklar yetiştirebilmek önem arz etmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; P21-A Network of Battelle for Kids, 2019). Bu açıdan bakıldığında 21. Yüzyıl becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının sergilemiş olduğu motivasyonel davranışların benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme süreci boyunca sergilemiş oldukları problem çözme, olumlu sosyal beceriler sergileme, yılmadan ve bıkkınlık göstermeden çalışmalara katılma, gerekli durumlarda duygu ve davranışlarda öz düzenleme gerçekleştirme gibi motivasyonel davranışları aynı zamanda çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarına da katkı sunmaktadır. Motivasyon, çocuğu belirli davranışlar sergilemeye, bir şeyler keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik etmesinden dolayı öğrenmenin ön şartlarından biri olarak görülmektedir (Acat ve Demiral, 2002; Selçuk, 2009, s. 219).

Motivasyon; bireylerin arzuları, istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi belirlemiş oldukları hedefe ulaşma sürecidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010). Çocuğun belirlenen bir hedefe ulaşmaya ilişkin motivasyonunun oluşması ve devamlılığının sağlanması motivasyonu oluşturan dışsal ve içsel etkenlerin türüne bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çocuğun motive olmasını sağlayan ödül ve pekiştireçler etkililiğini yitirdiğinde ya da ortamdaki çekildiğinde dışsal motivasyon bozulabilmekteyken; çocuğun sahip olduğu içsel motivasyonu ile amacı gerçekleştirmesi daha kolay olmaktadır (Koyuncu, 2016, s. 2). İçsel motivasyon çocukları zevk alma veya merakın tatmin edilmesi için aktivitelere katılmaya teşvik eden güç olarak tanımlanırken (Covington ve Müeller, 2001, s. 163); dışsal motivasyon çocukları bir şeyler kazanmak için faaliyetlere katılmaya teşvik eden arzu olarak tanımlanmaktadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Bazı araştırmacılar çocuğun tutum ve davranışlarının çocuğa verilen uyaran tarafından yönlendirilmesinden dolayı dışsal motivasyonun içsel motivasyonu azalttığını savunmaktadırlar (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Dörnyei ve Ushioda (2011) yaptıkları çalışmada içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin hedeflerine daha kolay ulaşabildiklerini saptamışlardır. İçsel motive olmuş çocukların başarı düzeyleri sadece dışsal motive olmuş çocukların başarı düzeylerine oranla daha yüksektir (Yüksel, 2004, s. 108). Perlmutter ve Monty (1977) ve Zuckerman, Porac, Lathin, Smith ve Deci (1978) yapmış oldukları çalışmalarda öğrenme etkinlikleri sırasında tercih etme şansı sunulan çocukların öğrenme etkinliklerine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin yüksek

olduğunu; tercih etme şansının olmadığı durumlarda ise içsel motivasyon düzeylerinin daha az olduğunu saptamışlardır. Bazı araştırmacılar ise öğrenmeye istekli olma üzerinde dışsal pekiştireç ya da ödüllerin çocukların içsel motivasyonuna olumsuz bir etkisi olmadığını vurgulamaktadırlar. Cameron ve Pierce (1994) yapmış oldukları çalışmada dışsal motivlerin çocukların öğrenme istekliliğini artırdığını ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarına zarar verecek herhangi bir etkisinin olmadığını ileri sürmektedirler. Ryan ve Deci (2000a) ise bu fikre katılmamanın yanı sıra bazı dışsal motivlerin içselleştirilebileceğini, bireylerin bağımsız bir şekilde hareket etmesi ve karar vermesi noktasında katkıda bulunulabileceğini savunmaktadırlar.

Motivasyonu yüksek olan çocuklar erken yaşlarda zorluklarla baş edebilen ve sabırla çözüm yollarını deneyebilen, kendi kararlarını kendisi verebilen, bağımsız bir şekilde çalışmalara katılabilen, kendi kendine yetebilen, tartışmalara katılan, dikkatini toplayabilen, soru soran, hedefine ulaşmak için çaba gösteren, problem çözebilen, davranışlarının sorumluluğunu alabilen, sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol edebilen, özgür seçimler yapabilen, duygu ve düşüncelerini olumlu bir şekilde ifade edebilen ve öğrenmeye istekli olan çocuklar olarak nitelendirilirken; motivasyonu düşük olan çocuklar ise etkinliklere isteksiz katılma veya hiç katılmama, ilgisini dışarıya veya arkadaşlarına yöneltme, öğretmen tarafından derse katılımının sağlanmasında güçlük yaşama gibi istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar olarak nitelendirilmektedirler (Kumcağız, 2016; Lee, 2014; Özbey, 2018a, s. 14). İçsel olarak motive olan ve motivasyon becerileri gelişmiş olan çocukların davranışlarının sorumluluğunu alabilme, etkinliklere başlama ve bitirme noktasında kendi kararlarını kendileri verme, sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol edebilme, duygu ve düşüncelerini olumlu bir şekilde ifade edebilme, seçimlerini özgürce yapabilme ve dikkatini toplayabilme yetilerine sahip oldukları görülmektedir (Berkhenke, 2013, s. 14).

Zimmerman (2002), çocuğun motivasyon durumunun öğrenme etkinliğinden kaynaklanmadığını; çocuğun kendine dair inançları üzerinde etkili olan öz düzenleme süreçlerinin etkisiyle çocuğun motivasyonun şekillendiğini ileri sürmektedir. Zimmerman ve Schunk (2008) öz düzenlemeyi, *bireyin kendisi için belirlediği hedeflere ulaşmak için davranışlarını kontrol edebilmesi* olarak tanımlamaktadırlar (Özbey, 2018a, s. 29). Öz düzenleme, motivasyonun iç standartlarını kapsayan bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler kendi davranışlarının sonuçlarının neler olduğunu ve nasıl davranmaları gerektiğini bilen ve kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini düzenleyen bireylerdir (Eliüşük, 2014). Çocuklar öğrenme süreçlerinde sergilemiş oldukları

davranışlarla kendi bilişlerini düzenlerken aynı zamanda motivasyonlarını da düzenlemektedirler. Motivasyonel inançlar çocukların çevresel, bilişsel ve davranışsal öz düzenlemelerini etkilemenin yanı sıra korku, endişe gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarına yardımcı olarak duygularını kontrol altında tutabilmelerine de olanak sağlamaktadır (Yıldızlı ve Saban, 2015). Çocukların motivasyonel olarak bağımsız hareket edebilmesi ve özgür seçimler yapabilmesi öz düzenlemeli öğrenme açısından da oldukça önemlidir. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar kendi çabaları ile başkalarının kontrolü ya da etkisi olmadan öğrenme faaliyetlerine katılmakta ve kendi kendilerine öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadırlar (Sonay Polat ve Bulut, 2009).

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların etkinliği başlatma, sürdürme ve bitirmede sorun yaşamama, amaca yönelik davranışlarını erteleyebilme, olumlu kişilik geliştirme, çevresinde herhangi biri olmadığında da olumlu sosyal davranışları sergilemeye devam etme, hem sosyal hem de eğitsel ortamlarda kendisini kontrol edebilme, oyun sırasında ve yeni durumlarda duygu ve düşüncelerini ifade edebilme vb. özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Ertürk Kara ve Gönen, 2015). Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme becerisi empati kurabilme, olumlu sosyal davranışlar sergileyebilme, okula hazır olma ve akademik başarı gibi yetileri olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009).

Öz düzenleme çocukların akademik anlamda başarılı olmalarını desteklemenin yanı sıra aynı zamanda etkili problem çözme, olumlu sosyal ilişkiler kurma, akran ilişkilerinde başarılı olma ve etkili oyun davranışları sergileme gibi pek çok motivasyonel davranışlarına da katkı sunmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Calkins ve Fox, 2002). Nitekim öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan çocukların motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Linnenbrick ve Pintrich, 2002). Motivasyonel inançlar öz düzenlemeli öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmanın yanı sıra çocukların sahip oldukları motivasyonlarını sürdürme, amaca yönelik performans sergileme ve yaptıkları işten keyif alma durumlarını da beraberinde getirmektedir (İlke Bal, 2017). Özbey (2018a) 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Zimmerman içsel motivasyonunun, öz düzenleme üzerinde etkili olduğunu, çocuğun kendi öğrenme yöntemlerini geliştirdiğini, öğrenme süreci boyunca tatmin edici sonuçlar elde ederek motivasyonunu arttığını ve yüksek öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların

öğrenme sırasında daha fazla motive olduklarını vurgulamaktadır (Pintrich, 2003).

Yapılan çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda çağın gereklerine ayak uydurabilen çocukların yetiştirilmesi, teknolojinin de etkisiyle meydana gelen aile yapısındaki değişimler sonucu oluşan olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve 21. yüzyıl becerilerine sahip çocuklar yetiştirilebilmesi için okulda ve ailede çocukların motivasyonel davranışlarının desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çocukların motivasyonel davranışlarının okulda desteklenebilmesi için eğitim ortamında, eğitim sürecinde ve uygulanacak eğitim programlarında gerekli eğitimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların içsel motivasyonunu desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programı ile çocukların motivasyon ve öz düzenleme becerilerinin desteklenebileceği düşünülmektedir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının* 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1. Alt Problem:

- a) Deney ve kontrol grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Alt Problem:

- a) Deney ve kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Alt Problem: Deney grubundaki çocuklarda *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim*

Programı'nın kalıcılığı ne düzeydedir?

4. Alt Problem:

- a) Deney grubu öğretmeninin uygulanan eğitim programının eğitim ortamına, çocukların gelişim alanlarına ve öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerilerine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Kontrol grubu öğretmeninin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinin kalıcı ve etkin olması için öğrenme sürecinde çocukların aktif ve istekli olmaları yani içsel motive olmaları büyük önem arz etmektedir. Doğdukları andan itibaren içsel motivasyona sahip olan çocukların yaşları ilerledikçe ve okuldaki eğitim süreçlerine katıldıkça içlerinde bulunan öğrenme isteğinin ve heyecanının azaldığı görülmektedir (Ersöz, 2004). Harter'ın (1981) yaptığı çalışmada ilkokulda eğitim alan çocukların lisede eğitim alan çocuklara oranla içsel motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu; 3. Sınıftan 9. Sınıfa doğru içsel motivasyonun azaldığı saptanmıştır. Yine aynı şekilde Gillet, Vallerand ve Lafrenière'nin (2011) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların yaşları ilerledikçe içsel motivasyon düzeylerinde dalgalanmalar olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların içsel motivasyonlarının ve sergiledikleri motivasyonel davranışların azalmasında yaşı ilerlemesinin, eğitim süreçlerinde öğrenmeye ilişkin istek ve arzusunun azalmasının yanı sıra yaşadığımız çağın gereği olan teknoloji kullanımındaki artışın da büyük etkisi olduğu görülmektedir.

Günümüz dünyasında teknolojik araçlar hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir. Televizyon, tablet, cep telefonu ve bilgisayarın hemen hemen her evde kullanılması ve çocukların bu teknolojik araçlarla uzun süre oynaması akranlarıyla oynadıkları grup oyunlarının azalmasına ve ailede yüz yüze etkileşimin kısıtlanmasına neden olmakta ve aile bağlarını zayıflatmaktadır (Bakan ve Bakan, 2017; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdiñler, 2018; Rosen vd., 2014). Teknolojide yaşanan gelişmeler yaşamı kolaylaştırıyor olsa bile çocuklarda etkili iletişim becerilerinde azalma, benlik algısı ve akademik başarının azalması, sosyal duygusal becerilerde yetersizlik, aile içi ilişkilerde kopukluk, kaygı ve öfke sorunları, sosyal ilişkilerde sorunlar yaşama ve sorunlarını çözmede yetersiz kalma, dikkat eksikliği, öğrenme sorunları, saldırganlık ve şiddet eğilimlerinin

artması gibi pek çok olumsuz duruma neden olmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Ayrıca yapılan çalışmalarda aşırı teknolojik cihaz kullanımı ile düşük benlik saygısı, depresyon, utangaçlık, anksiyete, duygusal ve sosyal beceri yetersizlikleri ve sosyal izolasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Morahan-Martin, 2005). Yen vd. (2009) yaptıkları çalışmada akıllı telefonla uzun süre vakit geçiren çocukların akademik performanslarının düşük ve aile ve akranlarıyla olan sosyal ilişkilerin ise zayıf olduğunu saptamışlardır. Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum ve Posner'ın (2005) çalışmalarında kullanılan teknolojik cihazların çeşitliliği arttıkça bireylerin yoğunlaşma ve dikkat sürelerinin azaldığı saptanmıştır. Plowman, McPake ve Stephen (2010) 3 ve 4 yaşlarındaki çocukları örnekleme aldıkları 24 vaka çalışmasının sonucunda teknolojik cihazların aşırı kullanımının sonucunda çocukların sorumluluk alma, işbirliği ve paylaşma becerilerinin gelişiminin engellendiği ve motivasyonlarının azaldığı saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde teknoloji nedeniyle çocukların yaşamış olduğu olumsuz tablonun ortadan kaldırılmasına, motivasyonel davranışlarının desteklenmesine ve içsel motivasyon düzeylerinin artmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde küçük yaş gurubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının yer aldığı çalışmalarda motivasyon doğrudan gözlemlenemediğinden genellikle çocukların etkinliklere katılım düzeyleri, dikkat süreleri, sabır ve sebat davranışlarını sergileme düzeyleri gibi davranışsal göstergeler ve sevinç, coşku, ilgi gibi duygusal göstergeler aracılığıyla motivasyonları gözlemlenmektedir (Stipek ve Greene, 2001; akt. Mokrova, 2012). Yapılan pek çok çalışmada öğrenmeye katkısı açısından içsel motivasyonun pek çok avantajı olduğu saptanmıştır. İçsel motivasyonunu sağlayan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Areepattamannil ve Freeman 2008; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver ve Guerin, 2007), benlik saygılarının fazla olduğu (Deci ve Ryan 1995; akt. Areepattamannil, Freeman ve Klinger, 2011), sebat gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006) ve yaşadıkları başarısızlık durumunda pes etmeme ve sabır gösterme davranışlarının daha fazla olduğu (Dweck, 1975) görülmektedir.

İçsel motivasyonu gelişmiş çocuklar aynı zamanda öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar olarak da nitelendirilmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar kendi öğrenmeleri için hedef belirleyen, kendi davranışlarını düzenleyebilen ve motivasyonları yüksek olan çocuklar olarak görülmektedirler (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların motivasyon düzeyleri yüksek (Zimmerman, 2002), yetişkin denetimi olmadan kendi davranışlarının kontrolünü kendileri sağlayabilen (Aras, 2015),

uygun sosyal ve duygusal davranışlara sahip olan (Liman ve Tepeli, 2017), karşılaştığı problem durumları karşısında çözüm yolları arayan (Şepitci, 2018), toplumsal kurallara uyan ve akademik başarıları yüksek olan (İleri, 2019) çocuklar oldukları görülmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu bilmekte ve hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik davranışta bulunmaktadırlar. Kendi yapabildiği ve yapamadığı şeylerin bilincinde olan çocukların öğrenmeye yönelik tutumları daha olumlu olurken, kendi çalışmalarına yönelik motivasyonları da artmaktadır. Motivasyon düzeylerinin yüksek olması çocukların sadece akademik olarak başarılı olmalarını değil; aynı zamanda geleceklerine daha olumlu ve iyimser bakmalarını da sağlamaktadır (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemenin erken yıllarda desteklenmesi çocukların gerek okulda gerekse hayatlarının diğer bölümlerinde karşılaşacakları problemlerde çözüme ulaşmak için sürekli gayret göstermelerini, problemlere çözüm bulabilmelerini ve kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2001; akt. Aydın ve Ulutaş, 2017).

İçsel motivasyonu gelişmiş ve öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştiren çocukların ulaşmak için her zaman bir amaçları olduğu, amaçları doğrultusunda çalışmaktan daha fazla zevk aldıkları ve çalışmalarının daha nitelikli olduğu görülmektedir (Özbey, 2018a). İçsel motivasyonunu sağlamış çocukta öğrenmeye yönelik bir iç istek uyanmaktadır ve herhangi bir dış etkene ihtiyaç duyulmadan çocuk öğrenme faaliyetlerine katılmaktadır (Özşahin, 2019). Çocuklara uyarınca zengin ve uygun eğitsel faaliyetlerin yapıldığı bir çevre sunulduğunda çocuklar kendi seçimlerini bağımsız bir şekilde kendileri yapabilmektedirler. Bu öğrenme ortamında merak ve doğal ilgi ön plana çıkarıldığından aynı zamanda içsel öğrenme için de uygun bir ortam hazırlanmış olmaktadır (Koyuncu, 2016, s. 19). Eğitim ortamlarında motivasyonun etkisinin ve öneminin göz ardı edilmesi başarının yeterli düzeyde sağlanamamasına neden olmaktadır. Uygulanan öğretim programlarının etkililiği çocuğun öğrenme faaliyetlerine yönelik sağladığı motivasyona bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çocukların motivasyon seviyeleri yeterli düzeydeyse programın etkinliği yüksek; motivasyon düzeyi düşükse programın etkinliği de düşüktür (Kurt, 2012). Okul öncesi dönemde içsel motivasyonun ön plana çıkarıldığı eğitim programları aracılığıyla çocuklar karşılaştıkları hayal kırıklığı ve stresle daha iyi başa çıkabilmekte (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989), gelecekteki öğrenme performansı, yaratıcılığı ve zeka gelişimi desteklenmekte (Theodotou, 2014), akademik başarıları (Gilmore, Cuskelly ve Purdie, 2003 ve Turner ve Johnson, 2003) ve öğrenme kalıcılığı olumlu yönde gelişme göstermektedir (Hashmi, Seok ve Halik, 2017). Bu nedenle eğitim sürecinin çocukların ihtiyaçları, merakları

ve ilgileri doğrultusunda planlanması, kendi belirlemiş oldukları amaçlara ulaşabilecekleri şekilde eğitim ortamının düzenlenmesi ve çocukların bağımsız bir şekilde aktif olarak öğrenme sürecini yönetmeleri içsel motivasyonun sağlanması açısından önem arz etmektedir.

21. yüzyılda iletişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımının artması, küreselleşmenin hızlanması ve bilginin üretimindeki artış neticesinde farklı kültürlere saygılı olan, özgüveni yüksek, problem çözme becerilerine sahip, olumlu sosyal ilişkiler kurabilen, yeni bilgilere ulaşabilen ve kendini geliştiren insan gücüne ihtiyaç da artmıştır (Erten, 2019; O'Neal, Gibson ve Cotten, 2017). Bu nedenle hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı 21. Yüzyılda yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken becerilerde de farklılıklar meydana gelmektedir (Kardeş, 2020). 21. yy becerileri yeterlilik (işbirliği, problem çözme ve kritik düşünme, iletişim, yaratıcılık ve yenilikçilik), insani bilgi (etik ve duygusal farkındalık, kültürel yeterlilik, yaşam becerileri) ve temel bilgi (bilgi okuryazarlığı, disiplinler arası bilgi ve dijital okuryazarlık) olarak gruplandırılmaktadır (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Larson ve Miller (2011) yaptıkları çalışmada eğitim müfredatına 21 yy. becerilerinin dahil edilmesiyle çocuklar için yeni öğrenme fırsatlarının olacağı ve eğitimin çocuklar için daha ilgi çekici hale getirilebileceğini saptamışlardır. Yapılan çalışmalarda çocuklara 21. yy becerilerinin kazandırılması için hazırlanacak eğitim programında; çocukların elde edeceği kazanımların yanı sıra uygun materyallerin hazırlanması, öğretmenlerin 21. yy becerilerine sahip olma durumlarının araştırılması ve bu konuda gerekli eğitimleri almaları gerektiği (Çelebi ve Altuncu, 2019) ve çocukların gelecekte başarılı olmaları için önemli olduğu (Alismail ve McGuire, 2015) vurgulanmıştır. Cansoy (2018) çalışmasında 21. yy becerilerinin daha çok çocukların mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmaya yönelik ve çocuk odaklı olması gerektiğini saptamıştır.

Bu nedenle 21. yy'da çocukların sahip olması beklenen akranlarıyla işbirliği içinde çalışma, problem çözme, hedefe ulaşmak için sabır ve sebat davranışları sergileme, olumlu sosyal ilişkiler kurma, kendi kararlarını kendi verebilme, bağımsız bir şekilde çalışmalara katılma, dikkatini toplama, davranışlarının sorumluluğunu alma, duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade etme ve olumlu benlik algısına sahip olma gibi motivasyonel davranışların çocuklara kazandırılması ile çocukların içsel motivasyonlarının desteklenebileceği fikri ve okul öncesi dönemde motivasyona ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Günümüzde 21. yüzyıl becerilerine sahip çocuklar yetiştirilmesi ve çağın gereği olan teknolojinin olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi için çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin yer aldığı

işsel motivasyonu destekleyici sosyal duygusal temelli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan “İşsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenerek hazırlanacak olan sosyal duygusal temelli eğitim programlarına katkı sağlaması, öğretmenlere ve araştırmacılara hazırlanan eğitim programı ile farklı bakış açıları kazandırması ve işsel motivasyona dikkat çekmesi açısından ulusal alan yazında ilk olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin çocukların motivasyon düzeylerini; öğretmen formu “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve çocuk formu “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nin ise çocukların öz düzenleme düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum il merkezinde yer alan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen MEB’e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 22 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” ve öğretmen formu “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile çocuk formu “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Pandemi nedeniyle;
 - ✓ Araştırma; birinde araştırmacının diğerinde ise öğretmenin programı uygulayacağı 2 deney ve 1 kontrol grubu olacak şekilde planlanmıştır. Fakat Covit 19 Pandemisi nedeniyle deney grubunun 1 tanesi araştırma örnekleminden çıkarılmış ve araştırma 1 deney 1 kontrol grubu olacak şekilde gerçekleştirilebilmiştir.
 - ✓ Programın haftada 3 gün ve 8 hafta süre ile uygulanması planlanırken program haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle uygulanmıştır.
 - ✓ Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testleri; kontrol grubunun ise ön ve son testleri alınmıştır. Kontrol grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun okula devam etmemesi nedeniyle kalıcılık testleri alınamamıştır.

1. 6. Tanımlar

Motivasyon: Belirlenen hedefe ulaşmak amacıyla bireylerin davranış sergilemesini sağlayan, davranışları yönlendiren, davranışın devamlılığını sağlayan ve davranışı sonlandıran bir süreçtir (Arık, 1996, s. 18).

Öz Düzenleme: Öğrenme süreci boyunca bireyin öğrenmeye yönelik motivasyonunu sağlamasını ve sorumluluk almasını destekleyen etkenlerin farkında olması durumudur (Perry ve Drummond, 2002, s. 298).





BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

2. 1. Erken Çocuklukta Motivasyon

2. 1. 1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi

Temelde psikolojik bir olgu olan motivasyona araştırmacıların değişik açılardan bakması nedeniyle motivasyonun farklı birçok tanımı yapılmıştır (Soysever, 2009). Morgan (1991)'a göre motivasyon, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda meydana gelen davranımları oluşturan güçtür. Viau'ya göre motivasyon, çocuğu eğitim etkinliklerine katılmaya ve etkinlikleri tamamlamaya odaklayan bir olgudur (Viau, 2015). Motivasyon bir hedefin gerçekleştirilmesi ya da bir ihtiyacın karşılanmasına yönelik davranışta bulunulan bir süreçtir (Kaya, 2010). Skinner ve Belmont'a (1993) göre motivasyon duygusal, bilişsel ve davranışsal göstergelere bağlı olarak çocuklarda meydana gelen bir süreçtir. Palmer (1993)'e göre motivasyon, bireyin kendi belirlemiş olduğu amaçlara ulaşmasını sağlayan ve sadece kendisinin yönlendirebildiği içsel bir güçtür. Morey (2017)'e göre motivasyon, bireyin yapılacak herhangi bir faaliyeti gerçekleştirmek için dışa bağımlı kalmadan içsel nedenlerle kendi iradesini kullanarak harekete geçmesidir. Budak (2016)'a göre çocukların yeteneklerini geliştirmelerine, eğitim öğretim süreçlerinde başarılı olmalarına katkı sağlayan tüm etkenleri içerisinde barındıran bir süreçtir. Motivasyon; çocuğu merak ettikleri ve ilgisini çeken durumları öğrenmeye ve davranışlarda bulunmaya yönlendiren ön koşuldur (Yıldız, 2019). Pintrich (2003)'e göre motivasyon, gözlemlenemeyip varlığının eylemlerden çıkartılması nedeniyle üründen ziyade sürecin ön planda olduğu, hedefe yönelik faaliyetlerde bulunulan davranışı yönlendiren ve düzenleyen iç enerjinin ön planda olduğu bir süreçtir. Motivasyon sürecinin oluşmasında dört

temel aşama vardır (Aşıkoğlu, 1996; Karşlı, 2015; Taşdemir, 2013; Tütüncü ve Küçükusta, 2008).

Gereksinim: Motivasyon, herhangi bir şeye karşı duyulan ihtiyaç ile başlar.

Uyarılma: İhtiyaçların giderilebilmesi için bireyde herhangi bir gücün oluşmasıdır.

Davranış: Birey gereksinimi meydana geldiğinde ve bu gereksinimi karşılamak için uyarıldığında belirli davranışlar sergiler.

Doyum: Bireyin sergilemiş olduğu davranış ihtiyacını karşıladığı ölçüde birey doyuma ulaşır.

Motivasyon süreci bireyin herhangi bir ihtiyacının meydana gelmesiyle başlamaktadır. Birey gerek ruhsal gerekse fizyolojik olarak kendisinde bir eksiklik hissettiği zaman sahip olduğu denge bozulmaktadır. Bozulan dengenin tekrar sağlanması için ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. İhtiyacın karşılanması ve dengenin tekrar sağlanmasının ardından tekrar yeni bir ihtiyacın meydana gelmesiyle denge bozulmakta ve bu denge tekrar sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu da motivasyon sürecini oluşturmaktadır. Motivasyon sürecinde meydana gelen ihtiyaç ile bozulan denge yeniden kurulmaktadır. Bir ihtiyaç karşılandıktan sonra başka bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır ve motivasyon süreci bu şekilde devamlılığını sürdürmektedir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008; Yazıcı, 2019).

Motivasyon sürecinde davranışın başlaması ve devamlılığının sağlanması hem içsel hem de dışsal pek çok faktörün etkisiyle gerçekleşmektedir. Sergilenen davranışların sonucunda elde edilecek pekiştireç, ödül ya da cezadan kaçınma gibi dışsal kaynaklı durumlardan dışsal motivasyon; bireylerin kendini geliştirmek için değerleri, ilgileri, yetenekleri ve merakları doğrultusunda meydana gelen içsel eğilimden ve yapılan işten alınacak hazdan ise içsel motivasyon etkilenmektedir (Gerstner, 2017; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2010; Sezer, 2009). Çocuğun aktivite yapmaya değer gördüğü ve harekete geçtiği başarıma arzusu içsel motivasyon olarak adlandırılırken (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001); dışsal motivasyon ise bireylerin bir takım dışsal etkenleri kendi benliğinde özümsemesi ve bu dış etkenlere bağlı olarak davranışlarına yön vermesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyonda çocuk gerçekleştireceği aktivite sonucunda kazanacağı ödül veya cezalar doğrultusunda bir takım davranışlar sergilemektedir (Karataş ve Erden, 2012). Yani dışsal motivasyonda çocukların sergilemiş oldukları davranışlar araçsaldır (Mızrak, 2018). Çocuğun neye ihtiyaç duyduğunun farkına varıp istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi kendini motive ettiği içsel motivasyonda çocuklar herhangi bir ödül olmaksızın tamamen kendileri haz duydukları için davranışta bulunurken; somut ödüllerin ön planda olduğu dışsal

motivasyonda davranışın meydana gelmesi ve devamlılığının sağlanması ödülleri sayesinde gerçekleşmektedir (İnce, 2013; Kalaycıoğlu, 2019). Çocuklara verilen ödüller dışsal motivasyonlarının artmasına katkı sağlarken; içsel motivasyonlarını azaltmaktadır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981). Dışsal motivasyona sahip olan çocuklar karşılaştıkları problemler karşısında çabuk vazgeçerler, sabır ve sebat göstermezler. Ayrıca bu çocuklar oldukça fazla erteleme davranışları sergilemekte ve eğitim etkinliklerine karşı kaygı yaşamaktadırlar (Hayenga ve Corpus, 2010).

Çocuklar hayatı anlama ve anlamlandırma süreçlerinde oldukça aktiftirler. Çevrelerinde bulunan nesneleri tadarak, sallayarak, koklayarak ve “Bu nedir?” sorusunu defalarca tekrarlayarak sormakta ve öğrenme faaliyetini gerçekleştirmektedirler. Öğrenme faaliyetlerinin ya da sergilemiş oldukları davranışların sonucunu anlamak isteyen çocuklar sonsuz bir merak ve keşfetme isteği ile kendilerini içsel olarak güdülemektedirler. İçten gelen bu motivasyon sayesinde öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları çözme konusunda sabır ve sebat davranışları sergileyen çocuklar aslında problem çözmeye de motive olmaktadır (Calp, 2013).

Çocuğun ilgi, istek ve merakları çocuğu içsel olarak motive etmektedir (Aydın, 2016). İçsel motivasyon ödül veya cezanın gerekli olmadığı ilgi ve merak gibi faktörlerden kaynaklandığı için eylemin kendisi ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle içsel motivasyon çocuğu kendi istek ve arzusuyla bir faaliyette bulunmak için harekete geçiren güdü olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). İçsel motive olmuş çocuğun yaptığı işten zevk alması ve kendini psikolojik olarak rahat hissetmesi içsel motivasyonun temel noktası olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). İçsel olarak motive olan çocuklar karşılaşılan zor görevleri başarma konusunda vazgeçmez; sabır ve sebat gösterme davranışları sergilerler (Bissel-Havran ve Loken, 2009). İçsel motivasyonu yüksek olan çocuk yaptığı işten zevk alarak yeni bilgiler öğrenme çabası içine girmekte ve herhangi bir nedenle başarısız olması durumunda başarısızlığının nedenini başkalarına yüklemek yerine sebat davranışları göstererek yeniden denemektedir.

İçsel motivasyon çocuğun herhangi bir faaliyette bulunmaktan zevk alması ve mutlu olması anlamına gelmektedir. İçsel motive olan çocuk aslında davranışlarının sonucunda elde edeceği doyum ve zevk için motive olmuştur (Areepattamannil, Freeman ve Klinger, 2011; Gündüz Çetin, 2020). Guay, Ratelle ve Chanal (2008)’a göre çocuklar içsel motive oldukları zaman daha uygun, kalıcı ve etkin öğrenmeler gerçekleştirmektedir. De Charms’a göre; içsel motivasyonunu sağlayan çocuklar aynı zamanda daha derin akademik bilgiye sahip olma ve beyni daha aktif bir şekilde kullanma konusunda oldukça başarılıdırlar (Gottfreid, 1990). İçsel

motive olmuş çocuklar hedef belirleme ve hedefe yönelik davranış sergileme, özgüven ve sorumluluk sahibi olma konusunda daha başarılı olmaktadır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981).

Çocukların öğrenmeleri bilişsel süreçler devreye girdiğinde öğrenme faaliyetlerine yönelik motivasyonlarının sağlanması ile başlamaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Çocuğun sergilediği davranışların ön koşulu olarak görülen motivasyon öğrenmenin de ön koşuludur. Çocukların öğrenme etkinliklerini ilgi duydukları ve merak ettikleri konuların oluşturması, konuları kendileri için değerli bulmaları ve bunlardan faydalanmaları motivasyonun sağlanmasında oldukça önemlidir. Motivasyonu yüksek olan çocuk düşük olan çocuğa oranla öğrenmeye karşı daha istekli olmaktadır. Motivasyon düzeyi yüksek olan çocuk eğitim faaliyetlerine daha istekli katılmakta ve öğrenme sürecini başarıyla tamamlamaktayken; motivasyon eksikliğinde ise öğrenmeye hazır olmayan çocuk ilgisini çeken başka bir duruma yönelmekte ve öğrenme tam olarak gerçekleşmemektedir (Akbaba, 2006; Kelecioğlu, 1992; Taşkesen, 2017; Yeşiltepe, 2019). Motivasyon düzeyleri düşük olan çocuklar hedef belirleme konusunda yetersizlik yaşamamanın yanı sıra eğitim faaliyetleri için de çok az çaba ve zaman harcamaktadırlar. Motivasyon düzeyleri düşük olan çocuklar çoğunlukla eğitim hayatları boyunca başarısız olurken; psikososyal anlamda da kendilerini kötü hissetmekte ve yetersiz görmektedirler (Karaca, 2019).

Okul öncesi dönemde motivasyon ile ilgili olan pek çok kuram motivasyonu farklı açılardan ele almış ve açıklamıştır. Davranışçı Kuram, Bilişsel Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Yaklaşımı, İnsancıl Yaklaşım (İhtiyaçlar Hiyerarşisi), Alderfer'in ERG Teorisi, Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi, Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi motivasyona yönelik görüşleriyle ön plana çıkmaktadır.

2. 1. 2. Motivasyon Kuram ve Kuramcıları

2. 1. 2. 1. Davranışçı Kuram

Watson ve Skinner'in *Davranışçı Yaklaşımına* göre verilen ödüller ve pekiştireçler aracılığı ile çocuklar dışsal motive olmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuğun olumlu bir davranış sergilediği zaman aldığı pekiştireçler ya da ödüller diğer eğitim etkinliklerine katılması ve kendisine sorulan diğer soruları cevaplaması noktasında çocuğu motive etmektedir (Erden ve

Akman, 1995, s. 232-233; Kelley, 2009; Kocaarslan, 2009; Kürüm, 2007; Selçuk, 2001, s. 212). Yani Davranışçı Yaklaşımına göre çocuklar içsel ihtiyaçlarından ziyade daha çok dışsal pekiştireçleri elde edebilmek için etkinliklere ilgi duymakta ve etkinlikleri tamamlamak için çaba sarf etmektedirler. Davranışçı kuram öncüleri daha öncesinde pekiştirilmiş davranışların cezalandırılan veya pekiştirilmeyen davranışlara oranla daha sık tekrar edildiğini savunmaktadırlar (Slavin, 2013). Örneğin; oyuncaklarını kendisi topladığı zaman ebeveynleri tarafından sürekli takdir edilen bir çocukta oyuncaklarını toplama davranışı devam etmektedir. Fakat oyuncaklarını topladıktan sonra takdir almayan ya da davranışı ödüllendirilmeyen çocuğun bu davranışı zamanla azalmakta ve son bulmaktadır. Yine sergilediği her olumlu davranış için yıldız alan bir çocuk daha fazla yıldıza sahip olabilmek için olumlu davranışlar sergilemeye devam etmektedir. Sergilediği davranış için aldığı yıldız verilmediği zaman olumlu davranışların sergilenme sıklığı da azalmaktadır.

Motivasyonun sağlanmasında pekiştireç ve ödüllerin etkili olduğunu savunan Davranışçı Kurama göre çocuklar modelden öğrenme ve şartlanma yoluyla öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (Ercan, 2003). Bireyin davranışlarının içgüdüsel olmadığını söyleyen Davranış Kuramcısı Skinner sergilenen davranışlar üzerinde çevre şartlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bireyin davranışını etkileyen ve sergilediği davranışlara yön veren etkenler ancak bireyin yaşadığı çevrenin izlenmesi ile saptanabilmektedir (Skinner'den aktaran Özoral, 2010). Bu kuram, içsel motivasyon, yaratıcılık, içgörü ve özyeterlilik gibi kavramları koşullanma yoluyla açıklayamaması, hayvan davranışlarını incelemek amacıyla yapılan çalışma sonuçlarını insan davranışlarına genellenmesi (Özeke Kocabaş, 2017), içsel motivasyondan ziyade dışsal motivasyona yönelik bir yaklaşım olması ve çocuğu ödül ve pekiştireç kazanabileceği şekilde davranışlar sergilemeye yönlendirmesi (Öncü, 2004, s. 170; Özdemir, 2008) gibi nedenlerden dolayı eleştiriler almaktadır.

2. 1. 2. 2. Bilişsel Yaklaşımı

Davranışçı Kurama tepki olarak ortaya çıkan Bilişsel Kuramda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. Bilişsel kuramcılara göre çocuk dışsal etkiler ve fiziksel koşullardan ziyade bu etkenleri yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunmaktadır. Bu nedenle Bilişsel kuramcılar çocuk için önemli olanın dıştan motivasyon yerine içsel motivasyon olduğunu savunmaktadırlar. Bu kurama göre çocuk kendi belirlemiş olduğu hedeflere nasıl ulaşacağına

zihinsel süreçlerini kullanarak yine kendisi karar vermektedir (Canıtezer, 2014; Kocaarslan, 2009, s. 46).

Bilişsel Yaklaşımın öncüleri Piaget ve Vygotsky'ye göre çocuklar çevresini anlama ve anlamlandırma ihtiyacından dolayı içsel olarak motive olmaktadır (Öncü, 2004, s. 171). Bilişsel Yaklaşım Kuramında çocukların başarma ve belirlenen hedefe ulaşma ihtiyaçları, öğrenmeye yönelik çabaları ve merakları içsel motivasyonun temel unsurları olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler dışsal herhangi bir etki olmadan kendi istekleriyle belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba sarf ederken; çevreyi anlama ve anlamlandırma ihtiyacından dolayı da motive olmaktadır (Akbaba, 2006, s. 355; Selçuk, 2009, s. 221; Sezer, 2009, s. 393). Örneğin; yeni doğan bir bebek ağzına dokunulduğu zaman ağzını açma, avucuna konulan nesneyi tutma gibi bir takım refleksif hareketler sergilemektedir. İlerleyen dönemlerde çingirakla oynayan çocuk oyuncuğu salladığı zaman ses çıktığını fark edince o oyuncakla oynarken sürekli sallama davranışı sergilemektedir. Bu davranışların tümü çocuğun çevreyi anlama ve anlamlandırma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Bilişsel Motivasyon Kuramlarında çocuğun kendi performansı ile çocuğun performansının üzerinde olan mükemmel performans arasındaki fark çocuğun kendini geliştirmesine yönelik motive edici bir unsur olarak görülmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004). Bilişsel Gelişim Kuramcılarının olan Piaget'in denge-dengesizlik-yeniden denge sürecini canlı tutarak çocuklar aslında çevreyi anlama ve anlamlandırma sürecinde bir nevi içsel motivasyonlarını da gerçekleştirmektedirler. Çocuğun var olan şemalarına uymayan durumla karşılaşması onu yeni öğrenmelere yönlendirmekte ve bu da çocukta içsel motivasyonun gelişmesini desteklemektedir. Yeniden dengeye ulaşan çocuk kendini yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için yeterli görmekte ve öğrenme sürecinde içsel motive olmaktadır (Özbay, 2002).

2. 1. 2. 3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel ve Davranışçı yaklaşım kuramlarının birleştirilerek boyutlar kazandırıldığı *Sosyal Öğrenme Yaklaşımında* Bandura çocuğun çevresel değişkenler ve bilişsel özelliklerinin yanı sıra bağımlılık, başarı ve özyeterlik gibi kişisel özelliklerinin de sergilediği davranışları etkilediğini savunmaktadır. Gözlem yoluyla modelden öğrenmenin savunulduğu bu yaklaşımda ayrıca içsel ve dışsal süreçlerin öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğu da vurgulanmaktadır (Akbaba, 2006, 355; Karaca, 2010; Taşkesen, 2017). Sosyal Öğrenme Yaklaşımına göre çocuklar çevresindeki diğer insanlar ile kurduğu sosyal ilişkiler ve

etkileşimler sonucu bir takım beceri, tutum ve davranışları kazanmaktadırlar. Çocuklar kazandıkları bu tutum, davranış ve becerilerini kendi kapasiteleri ve beklentileri doğrultusunda kullanmaktadırlar (Mızrak, 2018).

Sosyal Öğrenme Yaklaşımında çocuğun sergilediği davranışın sonucunun farkında olduğu, sergilemiş olduğu davranışa göre hangi pekiştireci alacağını bilerek davrandığı ve pekiştireçlerin davranış değişikliğine yol açtığı savunulmaktadır. Bu nedenle aslında çocuğu motive eden ve davranış değişikliğine neden olan şey pekiştireçler değil; bu pekiştireçlerin çocuk tarafından anlamlandırılması ve yorumlanmasını içeren bilişsel süreçler olmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2018).

Sosyal Öğrenme Kuramına göre motivasyonu 3 etken oluşturmakta ve motivasyona yön vermektedir. Bu etkenler; çocuğun belirlenen hedefe ulaşma beklentisi, hedefin çocuk açısından değeri ve çocuğun hedefe ulaşmak için sergileyeceği davranış ve yapacağı işlere ilişkin tepkisidir (Selçuk, 2001). Bu kurama göre, çocuk ne sadece dışsal uyarıcılar ne de sadece içsel etkilerle davranışta bulunmamaktadır. Başarı, özyeterlilik vb. gibi kişisel özelliklerinin yanı sıra çevresel değişkenlerde çocuğun davranışları üzerinde etki sahibidir. Yani çocuğun sergilemiş olduğu davranış bilişsel özellikleri ve çevresel değişkenlerin etkileşimiyle meydana gelmektedir (Kalaycıoğlu, 2019). Örneğin; istediği şeyleri sürekli ağlayarak elde eden 4 yaşında bir çocuk anaokuluna başladığında sorunlar yaşamaktadır. Oyunlar sırasında isteklerini yerine getirmek için sürekli ağlaması arkadaşlarının onunla oyun oynamak istememesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğa ağlama davranışından vazgeçmesi gerektiğini düşündürmekte ve çevrenin etkisiyle ağlama davranışında azalma meydana gelmektedir. Yine boya kalemelerini paylaşmak istemeyen bir çocuk ile arkadaşları aynı etkinliklerde yer almak istemez. Bu da çocuğun arkadaşları tarafından kabul görebilmesi için paylaşma davranışlarında artış meydana getirmektedir.

2. 1. 2. 4. İnsancıl Yaklaşım/İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre insanların motivasyonlarını sağlayabilmeleri için bazı temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Maslow, 1954). Bu ihtiyaçlar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ve takdir edilme ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır (Güney, 2006; Özer ve Topaloğlu, 2008; Özkalp ve Kırıl 2011; Sabuncuğlu ve Tüz, 2008). Maslow'a göre üst düzeydeki ihtiyaçlar bireyleri sürekli motive etme özelliğine sahipken; ilk üç basamaktaki ihtiyaçların sürekli karşılanması motive

edici etkiyi azaltmaktadır (Miskel ve Hoy, 2012, s. 130; akt. Çelik, 2017).

İnsancıl Yaklaşımda Maslow bireyi sosyal, bilişsel ve duygusal yönleriyle bütün olarak ele alarak bu yönlerin motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. İnsan ihtiyaçlarının motivasyon üzerindeki etkisine odaklanan Maslow'a göre alt basamaklardaki ihtiyaçlar karşılanmadan bir üst basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmamaktadır. Maslow'un oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer alan ve içsel motivasyonla doğrudan ilişkili olan kendini gerçekleştirme gereksiniminin tüm insanlar tarafından ulaşılması gereken bir hedef olduğu vurgulanmaktadır (Akbaba, 2006, 356; İflazoğlu ve Tümkaya, 2008, s. 62; Koçyiğit ve Kök, 2010, s. 193-194; Maslow, 1954, s. 35-45).

İnsanı motive eden şey ihtiyaçlarıdır ve karşılanan ihtiyaçlar bireyi artık motive etmemektedir (Aydın, 2011). İnsancıl yaklaşıma göre kuramın iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlar;

-Davranışın meydana gelmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesini ihtiyaçlar sağlar.

-İhtiyaçlar arasında hiyerarşik bir yapı bulunmaktadır. Alt basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadan bir üst basamaktaki ihtiyaç kişinin sergileyeceği davranışı etkilemez (Alan, 2006; Vural Özkip, 2009).

Maslow insanların kendi gelişmelerine ilişkin motive olduklarını savunmaktadır. *Maslow*'un kişilik teorisi motivasyon ile ilgili birkaç temel varsayıma dayanmaktadır. Motivasyonu bütüncül olarak ele aldığı birinci varsayımda birey sadece bir yönü ile değil; bütün olarak motive olmaktadır. Motivasyonu karmaşık bir süreç olarak ele aldığı ikinci varsayımında birey birkaç nedene bağlı olarak davranış sergilemektedir ve motivasyonun kaynağı bilinç ve bilinç dışı süreçleri içermektedir. Üçüncü varsayımda motivasyonun kaynağı sürekli bir ihtiyaç olarak görülürken diğer bir varsayımda insanları motive eden ortak temel bir takım ihtiyaçlar olduğu vurgulanmaktadır (Çetinkaya Yıldız ve Gençtanırım Kurt, 2017). *Malow*'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi;

Fizyolojik İhtiyaçlar: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nın en alt basamağında yer alan, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için ilk önce karşılanması gereken ihtiyaçların yer aldığı basamaktır. Yeme, içme, uyuma, cinsellik gibi ilkel ve temel gereksinimlerden oluşan bu basamakta bulunan ihtiyaçlar insan yaşamında hayatın sürdürülebilmesi için temel oluşturmaktadır (Gümü, 2017; Hicks, 1975; Onaran, 1981; Tuzcuoğlu, 2014).

Güvenlik İhtiyacı: Kendini koruyabilme ve can güvenliğini sağlayabilme, korkudan kaçınarak yaşama, tehlikelerden korunma vb. gereksinimlerdir. Bu gereksinimlerin karşılanmaması durumunda birey sürekli güvenlik arayan biri haline gelmektedir (Bingöl, 2017; Yıldırım,

2007). Kendini güvende hissetmeyen çocuk duygusal bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmakta ve başarısız olmaktadır (Tuzcuoğlu, 2014).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayan bireyler sosyal yaşamda diğer bireylerle ilişki içinde olma, duygu ve düşüncelerini çevresindekilerle paylaşma ve sosyalleşme gereksinimi duymaktadırlar (Maslow, 1954; Özkalp, 1983). Bireyin eksikliğini hissettiği ait olma, sevme, sevgi vb. isteklerinden ortaya çıkan sosyal ihtiyaçlardır (Aslan, 2014).

Saygı ve Takdir Edilme İhtiyacı: Çocuğun hem kendine duyduğu saygı hem de çevresindeki insanlardan beklediği saygının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Başarı, özgürlük ve uzmanlaşma gibi kendine saygı ihtiyacı ve statü, tanınırlık ve prestij gibi başkalarının saygınlığını kazanmaya yönelik ihtiyaçlardır (Adair, 2006; Maslow, 1954; Özkalp, 1983; Zeynel, 2014).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı; bireyin kendini kabul etmesi, kendine yönelmesi ve kendi kapasitesini keşfetmesini içeren bir ihtiyaçtır (Maslow, 1954). Gerçek benlik ile ilgili olan bu ihtiyaç bireyin gerçekleştirebileceklerine ve gelişimini sürdürmesine yönelik ihtiyacdır (Özşahin, 2019). Bireyin gerçek özgürlüğe ulaştığı, gerçek kişiliğinin ve yaratıcılığının ortaya çıktığı, istediği pozisyona gelerek amaçlarına ulaştığı basamaktır (Özoral, 2010). Kendini gerçekleştirmiş bireyler, sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip, kendilerinin tüm potansiyelini ve yönlerini keşfetmiş ve çevresindeki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurarak bir yaşam sürme yöneliminde olan insanlar olarak nitelendirilmektedirler (Wong, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarının temel ihtiyaçlarının bilinmesi ve bu ihtiyaçların uygun ve yeterli biçimde karşılanması çocuğun yaşamının sonraki dönemlerinde sosyal ve duygusal anlamda uyum sağlaması açısından oldukça önemlidir (Erşan, 2017). Çocukların alt basamaklardaki ihtiyaçlarının karşılanması üst düzeydeki ihtiyaçlara yönelik motivasyonlarının sağlanmasına da katkı sağlamaktadır. İlgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış olan eğitim etkinlikleri okul öncesi çocukların motivasyon düzeylerine olumlu yönde etki etmektedir. Çocuklara sağlanan güvenli bir eğitim ortamı etkinliklere karşı motivasyonlarını artırmaktadır. Psikolojik olarak güvenli bir sınıf ortamı sağlanan çocuklar herhangi bir başarısızlık durumu yaşasalar bile yeni yollar denemekte ve sabırla öğrenme faaliyetlerine katılmaktadırlar. Yapılan grup etkinlikleri ile çocuklar bir gruba ait olma duygusunu tatmakta ve kendilerine saygı duymaktadırlar. Örneğin; karnı acıkan bir çocuk en sevdiği yarışa dayalı oyun etkinliklerine bile katılmak istemez. Etkinliklere yoğunlaşması ve

zevk alabilmesi için öncelikle yemek yeme ihtiyacının karşılanması gerekir. Karnı doyan çocuk yarışa dayalı oyun etkinliğine daha istekle katılır. Grup içinde arkadaşlarıyla daha olumlu ve sıcak ilişkiler kurup yarışı kazanmaya odaklanır.

2. 1. 2. 5. Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında olduğu gibi ERG Teorisinde de ihtiyaçların sıralaması yer almaktadır. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile ilkeleri aynı olan bu kuramda da öncelikle alt düzey ihtiyaçlar, daha sonra üst düzey ihtiyaçlar karşılanmaktadır. Fakat ihtiyaçlar arasında herhangi bir hiyerarşinin olmaması ve ihtiyaçların birbirinin tamamlayıcısı olması açısından bu kuram ihtiyaçlar hiyerarşisine göre daha basittir (Aslan, 2014; Tekin ve Görgülü, 2018). Bu kuram bireyin herhangi bir ihtiyaç tarafından motive edilmesi için alt grupta bulunan ihtiyacın tatmin edilmesi ya da bireyin o ihtiyaçtan yoksun olması gerektiği düşüncesini benimsememektedir (Ataman, 2002, 443). Örneğin; arkadaşlarıyla oyun oynarken karnı açılan ya da uykusu gelen çocuk oyundan ayrılmak istemez. Oyun oynamak ve arkadaşlarıyla bir arada olmak o an onun için daha cazip geldiğinden yeme ve uyuma ihtiyaçlarını bir süreliğine erteler ve oyun oynamaya devam eder. Bu kurama göre belli bir seviyedeki ihtiyacı karşılanmayan bireyler alt seviyedeki ihtiyaçlarına dönecektir (Altunay, 2015; Gümüş ve Sezgin, 2012). Ayrıca Alderfer Maslow'a göre bireysel farklılıkları daha fazla göz önüne almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Alderfer'in ERG Teorisi baş harfleri ile ERG oluşan üç kategoriden oluşmaktadır:

(Existence) Var Olma İhtiyacı (Alt Düzey): Maslow'un ilk iki basamağındaki ihtiyaçlara karşılık gelen bu kategori bireylerin var olma ve varlığını sürdürme gereksinimlerini kapsamaktadır.

(Relatedness) Aidiyet, Bağlılık İhtiyacı: Maslow'un ait olma ve sevgi gereksinimine karşılık gelen bu basamak bireylerin çevresinde bulunan diğer bireyler ile paylaşımda bulunması ve iletişim kurması ihtiyacını kapsar.

(Growth) Gelişim İhtiyacı (Üst Düzey): Maslow'un kuramındaki kendini gerçekleştirme gereksinimine denk gelen bu kategori saygınlık gereksinimini de içine alır. Gelişim ihtiyacı karşılandığı sürece birey daha çok gelişmek isteyecek ve kendini bu yönde motive edecektir (Bingöl, 2017; İşgörür, 2020).

ERG Kuramı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinden iki temel özellik ile ayrılmaktadır. Birinci özellik ihtiyaçların karşılanmasında en alt basamaktan başlanarak en üst basamağa doğru bir ilerleme olması; ikinci özellik ise bireyin farklı şekillerde çok yönlü olarak aynı anda motive olabilesidir (Özsoy, 2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini çağın gereklerine uygun olarak tekrar düzenleyen Alderfer'in kuramında üçüncü basamaktaki gelişme ihtiyacı bireyin motivasyonunu gittikçe arttıran bir özellik taşımaktadır. Çünkü birey ait olma ihtiyacını karşılama ve toplumsal varlığını sürdürme ihtiyaçlarını karşılanmak için kendini sürekli motive etmektedir (Gümüş ve Sezgin, 2012).

2. 1. 2. 6. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi

Öz Belirleme Teorisinin gelişimi Deci'nin 1971'de gerçekleştirdiği bir dizi çalışma ile başlamıştır. Deci yaptığı deneylerle dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamış ve çalışmasında içsel motivasyonun oluşmasını sağlayan etkenin faaliyetin bizzat kendisi olduğunu saptamıştır. Deci'nin içsel motivasyonun her birey için ya doğuştan geldiği ya da öğrenilebileceği inancı Öz Belirleme Teorisinin başlangıcı olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Öz belirleme teorisine göre dışsal faktörler çocuğun etkinliğe yönelik motivasyonunu etkilememektedir. Çocuğa sunulan herhangi bir ödül ya da pekiştireç çocuğun içsel motivasyonunu azaltabilir fakat ödül ya da pekiştirecin ortadan kaldırılması ile çocuk içsel motivasyonunu tekrar kendisi sağlayabilir (Deci, 1972). İçsel motivasyonda tam anlamıyla bağımsız bir şekilde karar verme ve merak, ilgi ve zevk gibi içsel doyum sağlamak için bir içsel düzenleme söz konusudur (Chirkov, Vansteenkiste, Tao ve Lynch, 2007). Eker (2014)'e göre bireylerin zamanlarını verimli ve etkili kullanması, yeni bilgileri ile eski bilgileri arasında bağ kurması, hedefleri doğrultusunda kendine en uygun stratejiyi belirlemesi ve yapabileceğine inanması öz belirleme ile ilgilidir. Öz Belirleme Kuramına göre çocuklar içsel motivasyonlarını sağladıklarında yeni bilgileri öğrenme etkinliklerine bağımsız ve aktif bir şekilde katılmaktadırlar (Ryan ve Deci, 2000b). Çocuğun bağımsız bir şekilde hareket ederek öğrenme etkinliklerine katılmasına engel olmak, öğrenme sürecinde sebat davranışlarının azalmasına ve öğrenmenin yetersiz olmasına neden olmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1987).

Deci ve Ryan'ın *Öz Belirleme Teorisine* göre motivasyon teorileri içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ayrı başlıklar altında incelenmektedir. İçsel motivasyon çocukların kendi ilgileri ve istekleri doğrultusunda dışarıdan herhangi bir baskı, yönlendirme ya da etki

olmadan davranışlarına yön vermesi olarak tanımlanırken; dışsal motivasyon çoğunlukla pekiştireç veya ödül ile çocukların motive olması şeklinde tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a, s. 56- 60). *Öz Belirleme Teorisine* göre teori kapsamında ele alınan üç temel psikolojik ihtiyaç doyurulduğunda içsel motivasyonun arttığı ve akademik performansın geliştiği görülmektedir (Gestner, 2017; Ma, 2009). Bu üç temel psikolojik ihtiyaç *Yeterlilik, İlişkili Olma ve Özerklilik*dir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme üst düzey ihtiyacı ancak *Öz Belirleme Teorisinin* savunduğu bu üç temel ihtiyaç karşılandığı zaman gerçekleşmektedir. *Yeterlilik, İlişkili Olma ve Özerklik* ihtiyaçları doyurulduğu zaman içsel motivasyon en üst düzeye ulaşmaktadır.

Yeterlilik; Bireyin yaptığı işten doyum sağlayarak ya da haz duyarak, yapabileceğinin en iyisini yapıp, problemlerin üstesinden gelmesi olarak tanımlanmaktadır. *Yeterlilik*, görevleri yerine getirmek ve belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken bir enerji ya da bir güç olmanın yanı sıra sergilenen davranışın sonunda hissedilen hazdır. Ayrıca yeterlilik biyolojik bir ihtiyaç olarak da hayatta kalma güdüsü şeklinde tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Birey kendi hedefini belirlemiş ve bu hedefe ulaşacak gücü kendinde bulmuşsa kendisine bir amaç belirlemektedir. *Yeterlilik*, kişinin içsel olarak tatmin olması ile de yakından ilişkilidir. Bireylerin yeterliliklerinin artması öğrenmeye ilişkin eğilimlerini de artırmaktadır (Krapp, 2005). Danner ve Lonky (1981) çalışmalarında, çocukların uğraşmak için seçtikleri bir etkinlikte özgür oldukları zaman mevcut yeterlik seviyelerinin üstünde bir performans sergilediklerini saptanmışlardır. Yeterlik ihtiyacını karşılamış olan çocuklar kendilerine sunulan imkanlar veya şartlar değişse bile motivasyonlarını sağlama konusunda sorun yaşamamaktadırlar (Deci ve Ryan, 2000). *Öz Belirleme Teorisinde* yer alan temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireylerin iyi olma durumlarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca çocukların başkalarıyla ilişkili olma ihtiyaçlarını, yanında kendilerini güvende hissettikleri kişilerle karşıladıklarından güvenli bağlanmalar gerçekleştirmelerine de katkı sağlamaktadır (La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci, 2000).

Birey, belirlenen herhangi bir görevi yerine getirmek için harekete geçmeden önce motivasyonunu, yeteneklerini, becerilerini, bilgi ve deneyim düzeyini irdelemekte ve görev için yeterli olduğuna inanırsa harekete geçmektedir. Bireyin sahip olduğu bu inanç özyeterlilik kavramı ile açıklanmakta ve bireyi motive etme konusunda büyük önem arz etmektedir. Özyeterlilik düzeyi yüksek olan çocuklar karşılaştıkları bir sorunla baş etmek için yılmadan sabır ve sebat davranışları gösterirken; özyeterlilik düzeyleri düşük olan çocuklar sorunlar karşısında yılgınlık göstermektedirler (Kesgin, 2006). Erken çocukluk döneminde

etkinlik seçiminde özgür bırakılan ve çeşitli etkinlik seçenekleri sunulan çocuklar kendi ilgi ve yeterlilik alanlarında yapacakları etkinliklere daha iyi motive olmaktadır. Bu da çocukların özgüvenlerini ve yapabileceklerine ilişkin inançlarını artırarak daha sonra yapılacak etkinliklere içsel olarak motive olmalarına destek sağlamaktadır.

Çocukların doğdukları andan itibaren çevresindeki insanlarla kurduğu ilişkiler sırasında benlikleri oluşmaya başlamaktadır. Bebek anneden gelen aktarımları kendisine uygun hale getirerek içselleştirmektedir. Anne ile bebek arasında başlayan etkileşim çocuk büyüdükçe ve geliştikçe baba, diğer aile fertleri, akranları ve öğretmenlerine doğru gelişme göstermektedir. Bu nedenle çocuğun yakın çevresinde bulunan insanlar onun ideal benliğinin oluşmasında ve olgunlaşmasında büyük rol oynamaktadırlar (Guisinger ve Blatt, 1994; Sezer ve Yoleri, 2010). Erken çocukluk döneminde çocuğun gerek ailesi gerekse öğretmeni tarafından desteklenmesi olumlu bir benlik oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Benlik algısının oluşması; çocuğun kendinin ve çevresinde bulunan diğer insanların farkında olmasını, insanlar ile ilişkilerine yön vermesini ve davranışlarını şekillendirmesini sağlamaktadır (Turaşlı, 2006).

Bireyin benlik algısı üzerinden motivasyonu açıklayan Öz Belirleme kuramına göre çocukların kendi benliklerini nasıl algıladıkları motivasyonları ile ilgilidir. Çocuğun kendi benliğine yönelik düşünceleri ve algıları hakkında bilgi sahibi olmadan motivasyonu hakkında bilgi sahibi olması pek de mümkün değildir (Zisimopoulos ve Galanaki, 2009). Çocuklar yüksek benlik algısına sahip olduklarında içsel motivasyon kaynaklarını etkin kullanabilmekte; öz kontrol ve yeterlilik davranışlarını sergileyebilmektedirler. Çocukların öğrenme süreçleri boyunca öğrenmeye yönelik merak sahibi olmaları, meraklarının devamlılığını sağlayabilmeleri ve öğrenme sürecinde aktif olmaları motivasyonlarının sağlanmasında önem arz etmektedir (Karaca, 2019).

İlişkili Olma bireylerin çevresinde bulunan diğer insanlarla saygı, sevgi, güven duygusu, duygusal kabul ve sıcaklığı içeren ilişkiler kurmaları olarak tanımlanırken (Andersen, 2000), aynı zamanda çocukların çevresindekilerle iletişim ve etkileşim halinde yaşaması ve içinde yaşadığı sosyal çevreye ait olma duygusuna sahip olması şeklinde de tanımlanmaktadır (Markus ve Kitiyama, 1991). İlişkili olma/ait olma ihtiyacı; çocukların kişilerarası ilişkilerde temel motivasyonlarını sağlamaktadır. Çocuğun bulunduğu ortama kendini ait hissetmesi; o ortamda bulunan kişiler ile kurduğu ilişkilere ve sergilediği davranışlara bağlıdır. Bu ilişkiler sırasında motivasyonun sağlanabilmesi için iletişimin ve etkileşimin olumlu, çatışmalardan uzak ve etkili olması gerekmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). İlişkili olma, bireylerin başkaları ile etkileşim halinde olma ve içinde bulundukları sosyal çevreye ait olma

durumlarını kapsayan bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, bireyin başkaları ile kurduğu yakın ilişkilerin önemli olduğu ve çevresindeki diğer insanları kendi benliğinin bir parçası olarak gördüğü durumları ifade etmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Nitekim bireyler çevresindekilerle farklı yollarla iletişim kurma, çevrenin özelliklerini tanıma ve çevreyi keşfetme gibi toplumsal değerleri doğuştan sahip oldukları içsel güdülerinin sayesinde içselleştirmektedirler (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Örneğin; anaokuluna giden Begüm çevre kirliliğinin önlenmesi konusunda neler yapılabileceğini merak etmektedir. Bu nedenle Çevre Koruma Haftası'nda yapılacak olan etkinliklere daha fazla ilgi duymaktadır. Çevre kirliliğini önlemek amacıyla neler yapılabilir? isimli projede grup liderliğini üstlenir ve arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak çevre kirliliğini önlemeye ilişkin öneriler hazırlar.

Çocukların sosyal ortamlara uyum sağlamasında sosyal beceriler büyük önem arz etmektedir. Bu beceriler; olumlu sosyal ilişkiler kurmayı sağlayan iletişim kurma, sorumluluk, sevgi, problem çözme, akran ilişkileri, paylaşma, bağımsızlık, saygı, güven, sosyal duygusal kabul ve kendini yönetme davranışlarını kapsayan becerilerdir. Sosyal beceriler incelendiğinde söz konusu becerilerin aslında içsel motivasyonu da desteklediğini ve gelişmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür (Gresham ve Elliott'dan aktaran Caldarella ve Merrill, 1997; Şahin, 2018a). Okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan etkinliklerde çocukların birbirleriyle sosyal ilişkiler kurma, olumlu iletişim becerilerini kullanma, sevmeye-sevilmeye, saygı vb. ihtiyaçları giderilerek onların sosyal ortama kendini ait hissedeceği görev ve sorumluluklar verilerek içsel motivasyonlarını desteklenebilir.

Özerklik; bireylerin sergileyecekleri davranışlarda kendi adlarına karar verebilmeleri ve sahip oldukları psikolojik özgürlük olarak tanımlanmaktadır. Çocukların kendi rızaları olmadan bir davranışı sergilediği durumlarda özerkliğin varlığından söz edilemez (Ryan, 1993). Kendi istekleri, ilgileri ve değerleri doğrultusunda davranan özerk çocuklar aynı zamanda içsel motivasyonlarını da sağlamaktadırlar (Deci ve Ryan, 1985). Çocuklar davranış sergilerken içsel motive olduklarında daha fazla özerk benlik yönetimine sahip olmaktadır. İçsel motivasyon sonucu çocukların bağımsız ve zevk alarak sergilemiş oldukları davranışlar daha yüksek bir öz belirlemenin varlığını göstermektedir. Motivasyonun içselleştirilme düzeyi arttıkça çocuklarda davranışı devam ettirme isteği, öznel iyi oluş ve toplumsallaşma düzeylerinde de artış meydana gelmektedir (Deci ve Ryan, 1987).

İki yaşına gelen çocuklarda bağımsız davranma süreçleri başlamakta ve ilk sosyalleşme çabaları görülmektedir. 2-6 yaş arası dönemi kapsayan ilk çocukluk döneminde çocuklar ebeveynleri dışındaki diğer kişilerle nasıl ilişki kuracaklarını ve sosyal ilişkilerin nasıl

kurulduğunu öğrenmeye başlamaktadırlar. Öz Belirleme kuramına göre çocuğun davranışlarını kontrol eden ebeveynler çocuğun özerklik ihtiyacını karşılamasına engel olduğundan çocuğun motivasyonunu da olumsuz yönde etkilemektedirler (Deci ve Ryan, 2008). Çocukların özerkliğini destekleyen, onlara sevgi ve ilgi ile yaklaşarak duygusal bağı güçlendiren, çocuklara karşı tutarlı davranışlar sergileyen ve çocukların seviyelerine uygun sorumluluklar veren öğretmenler çocukların merak ve öğrenme isteklerini güçlendirmekte ve içsel motivasyonlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadırlar (Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Krapp, 2005).

Çocuklara büyük oranda özerklik duygusunu yaşama fırsatı tanındığında çocukların duygularının farkına varmasına, duygularını tanımasına ve duygularının etkisinde kendini yönlendirmesine yönelik sahip olduğu imkanların çocukların içsel motivasyonunu desteklediği ve arttırdığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985). *Duygu düzenleme*; bireylerin belirlemiş oldukları hedefe ulaşmaya kadar motivasyonunu sürdürebilmesi ve duygularını kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gültekin Ahçı, 2016, s. 7). Duygu düzenleme aynı zamanda duygunun kendisini ve altında yatan sebepleri düzenleme, kendi duygularını düzenleme ve başkaları tarafından oluşturulan duyguları düzenleyebilme gibi birçok düzenlemeyi de içerisinde barındırmaktadır (Thompson ve Calkins, 1996). Okul öncesi dönem çocuklarının bulundukları yaş dönemi nedeniyle sahip oldukları ben merkezci düşünce her ne kadar duygusal düzenlemenin gerçekleştirilmesini güçleştirse de eğitim ve model olma aracılığıyla çocuklar duygularını farklı yollarla ve uygun bir şekilde ifade edebilmekte ve empati kurabilmektedirler (Gündüz, 2020).

2. 1. 2. 7. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg 1960'lı yıllarda geliştirdiği bu kuramda çalışanları tatmin eden ve işin kendisiyle ilgili olan faktörleri “motive edici faktörler” olarak tanımlarken; işin çalışma koşulları ile ilgili olan faktörleri ise “hijyen faktörler” olarak adlandırmıştır. Bireyi motive edici faktörler tanınma, takdir, başarı, sorumluluk, kendine güven ve kendisini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Erdem, 1997; Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010; Türkel, 1999). Motive edici faktörler sayesinde birey kendini motive ederek doyuma ulaşmanın yanı sıra kendini gerçekleştirme ihtiyacını da karşılamaktadır (Murat ve Çevik, 2008, 1). Hijyen (sağlık) etkenleri; iş koşulları, iş ortamındaki ilişkiler, gelir ve çalışma güvenliği gibi etmenlerdir. Aslında bu etmenler bireyi doğrudan motive etmez fakat bu etmenlerin olması bireyin motive

olabileceği minimum şartları sağlamaktadır (Erdem, 1997). Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'na göre sorumluluğunu yerine getiren ve başarı duygusunu tadan bireylerin kendilerini iyi hissettiği; sahip olduğu işin koşulları ve ücret kavramlarını ön planda tutan bireylerin ise kendilerini çok kötü hissettiği vurgulanmaktadır (Altunay, 2015). Bunlara bağlı olarak hijyen (koruyucu) faktörlerinin varlığında doyuma ulaşılmadığı; motive edici faktörlerin ise içsel olması sebebiyle doyuma ulaşmayı sağladığı söylenebilir (İşgörür, 2020). Örneğin; çocuğun bitkilerin nasıl büyüdüğünü merak ettiği için öğretmenini dikkatli bir şekilde dinlemesi motive edici faktör; etkinlik sonrasında oyun hamuruyla oynayabilmek için sessizce dinliyor gibi görünmesi ise hijyen faktörüdür.

Çift Faktör Kuramında motivasyonun iç ve dış faktörlerden etkilendiği ve içsel motivasyonu etkileyen faktörlerin; öz saygı, özerklik, sorumluluk ve kendini tanıma olduğu belirtilmektedir. Herzberg'e göre bireylerin gelişim ihtiyaçlarının doyurulması sonucu içsel motivasyonun gelişimi de güçlenmektedir (Koyuncu, 2016).

Özsaygı, Maslow'un kuramında yer alan kendini gerçekleştirme için de ön koşul olarak görülmektedir. Çocuğun fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları, ebeveynlerinin sevgisi aracılığıyla tamamlanıp; ait olma ve sevgi ihtiyaçları da giderildiği zaman çocuklarda özsaygının gelişeceği vurgulanmaktadır (Dinç 1992). Düşük öz saygıya sahip olan çocuklarda kırılma kaygısıyla yakın ilişkiye girmeme, çevresinde bulunan diğer insanlara güven duymama ve insan ilişkilerinden kaçınma, kendilerini yetersiz ve değersiz görme, sevgi ve dostluk ilişkilerinden kaçınma görülürken (Çetin, 2008, s. 32); yüksek öz saygıya sahip çocukların kişilerarası ilişkilerde kaygı ve depresif davranış düzeylerin daha düşük olduğu, fiziksel sağlıklarının daha iyi olduğu, yaşamı daha anlamlı buldukları, daha bağımsız davranabildikleri, olaylar karşısında daha toleranslı oldukları, grup etkileşimlerinin daha fazla olduğu, iş yaşamında bağımsızlığa değer verdikleri ve başarılı olmayı istedikleri görülmektedir (Yavuzer, 2002). Okul öncesi öğretmenleri her çocuğa kendi özellikleriyle tek ve özel olduğunu hissettirerek, çocukların sergilemiş oldukları davranışlara anında geri bildirim verip çocukların yapabildiklerine odaklanarak özsaygı gelişimlerine katkıda bulunabilir. Çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ve bireysel özelliklerini etkin bir şekilde kullanabilecekleri etkinlikler aracılığıyla çocukların özsaygı ve öz güvenleri öğretmenler tarafından desteklenebilir. Bu sayede kendini önemli ve değerli hisseden, özsaygısı gelişen çocuk içsel motivasyonunu sağlayarak öğrenme sürecinde etkinliklere aktif bir şekilde katılmaktadır.

Sorumluluk Alma bilinci doğuştan gelmeyen; gerçek yaşam deneyimleri ve eğitim yoluyla kazanılan bir özelliktir (Yontar ve Yurtal, 2009). Sorumluluk duygusunun oluşumunda çocuğun kendi kendini yönetmesi büyük önem taşımaktadır. Çocuğun sergilediği davranışın sonuçlarından kendisinin sorumlu tutulması ve çocuğa kendi kendini yönetme fırsatı verilmesi çocukta sorumluluk alma bilincinin yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların cinsiyetine, yaşına ve gelişim düzeylerine uygun görevler vermek ve bu görevleri yerine getirmelerini beklemek çocuklarda sorumluluk bilincinin oluşması için büyük bir adım olarak görülmektedir. İki buçuk yaşından sonra kendi yemeğini kendisi yemesine fırsat vermek, kendi oyuncaklarını kendisinin toplamasını beklemek gibi çocuğa sunulacak imkanlar sorumluluk konusunda çocuğu cesaretlendirmektedir. Çocuğa sunulacak bu imkanlar çocuğun kendi kendisini yönetmesine ve kendine yetmesine fırsat vereceğinden çocukta özgüven artışına da katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2003). Sorumluluk bilinci gelişen çocuklar görevleri yerine getireceklerine inanan, olumsuz duygulara kapılmayan, öz saygısı ve öz güveni yüksek olan çocuklardır. Bu çocuklar hayatlarının her dönemlerinde kendilerine verilen görevleri yerine getirmekte; öğrenmeye, keşfetmeye ve davranışta bulunmaya ilişkin içsel motivasyonlarını başarıyla sağlamaktadırlar (Altıntaş, 2015).

Öz Güven Maslow (1954)' un ihtiyaçlar piramidindeki değer-saygı ihtiyacı bölümünde de yer almaktadır. Bireyler, sahip oldukları özgüven sayesinde kendilerini değerli ve özel hissetmektedirler. Alt basamaktaki ihtiyaçlar doyurulduktan sonra bir üst kademedeki ihtiyaçların doyuma ulaştığı ihtiyaçlar piramidine göre bireyin kendini gerçekleştirmesinin ön koşulunu özgüven oluşturmaktadır. Yüksek özgüvene sahip çocuklar; ulaşabileceği hedefleri belirleme, sorumluluk sahibi, kendini ve yeteneklerini tanıma, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen olma, yeni düşüncelere açık olma, başarıma güdüsü yüksek ve yapıcı olma gibi özelliklere sahipken; özgüveni düşük çocuklar problem çözme becerisinde yetersizlik yaşama, bağımsız karar alamama, başkalarına bağımlı yaşama ve kendini başarısız görme gibi özelliklere sahiptirler (Çelik, 2014; Gökner, 2007; Günalp, 2007; Mağden ve Aksoy, 1993). Çocukların hayatlarının her döneminde kendilerini etkili ve uygun bir şekilde ifade edebilmeleri, yaratıcı, sosyal ve aktif bireyler olabilmeleri için erken çocukluk döneminden başlayarak özgüven oluşturmaları konusunda çocuklara destek olunması gerekmektedir (Başoğlu, 2007). Özgüven düzeyleri düşük olan çocukları iyi oldukları alanlarda desteklemek ve sınıf içinde rahatça yerine getirebilecekleri görevler vermek kendilerini başarabileceklerine ve yapabileceklerine ilişkin yeterli hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Paylan, 2013). Yapabileceklerinin farkında olarak kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyen çocuklar

ideallerini gerçekleştirecek güce sahiptir ve hedeflere ulaşmak için istekli davranmaktadırlar (Eren, 1984).

2. 1. 2. 8. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi

Locke ve Latham (1990) tarafından oluşturulan *Hedef Belirleme Teorisi* bireylerin amaca yönelik davranışlar sergileme ve belirli bir amaca ulaşma çabasının nedenini açıklamaya çalışmakta; bunu da içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklılıklara odaklanarak yapmaktadır. Dışsal motivasyona sahip olan çocuklar sonucunda ödül ya da pekiştireç elde edeceği etkinliklerde yer almayı tercih ederken; içsel motivasyona sahip olan çocuklar mutlu oldukları ve eğlendikleri bir etkinlik yapmayı tercih etmekte ve öğrenme sürecinde daha kararlı ve istekli olmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Bu yaklaşıma göre içsel ve dışsal kaynaklı motivasyon türlerinden birine sahip olmak diğerinden tamamen yoksun olmak anlamına gelirken; dışsal kaynaklı olan motivasyon düzeyinin zamanla azaldığı da görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Locke tarafından geliştirilen Hedef Belirleme Teorisinde, bireyin kendi belirlediği bilinçli amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik sergiledikleri davranışlar ön plandadır. Bu teoriye göre, sergilenen davranışlar bireyleri duygu ve arzularını karşılamak için amaca yönlendirmektedir. Bireylerin amaçları aslında başarıyı etkileyen önemli bir motivasyon faktörüdür. Çünkü bireyler belirlemiş oldukları amaçlara tüm enerjilerini yöneltir ve amaca ulaşmak için kendi davranışlarını yönlendirirler (Altunay, 2015; İsmail, 2020; Karaboğa, 2007).

Çocukların motivasyon düzeylerini belirlemede etkili kaynaklardan biri olan bireysel hedefler; çocukların belirlenen hedeflere ulaşmalarında amaçlı bir takım davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Ames, 1992). Belirlenen hedefe ulaşmak için; sabır ve sebat, motivasyon, dikkatin yoğunlaştırılması, hedefe odaklanmak, hedefe ilişkin araştırmalar yapmak, hedef hakkında bilgi toplamak ve hedefe ulaşmak için gereken davranışları sergilemek gerekmektedir (Tuzcuoğlu, 2014). Çocukların hedef yönelimleri, öğrenmeye istekli oldukları bir konu ya da durum ile ilgili bir etkinliği gerçekleştirme nedenlerini açıklayan ve motivasyonla ilişkili olan bir değişkendir (Song ve Grabowski, 2006).

Hedeflerin açık ve net olması motivasyonun sağlanması konusunda oldukça önemlidir. Bireylerin ulaşmayı hedefledikleri amaçlar aslında kendi motivasyon düzeylerini de belirlemektedir. Bireylerin öğrenmeye ilişkin motivasyonları hedeflere ulaştıkça artış

göstermektedir (Schunk ve Ertmer, 2000; akt. Aktan, 2012). İçsel motivasyon düzeyleri yüksek olan çocuklar kendilerine ulaşabilecekleri hedefler koyma, belirlenen hedeflere ulaşmak için bir takım davranış sergileme ve zamanı etkili kullanma yetilerine sahipken; motivasyon düzeyleri yetersiz olan ya da motivasyonlarını sağlayamamış çocuklar ise hedefe odaklanamama, belirlenen hedefe ulaşamama, karşılaştıkları problemleri çözmekten ziyade kaçma davranışı sergileme ve ilgilerini konuya odaklayamama gibi durumlar ile karşı karşıya gelmektedirler (Dilekmen ve Ada, 2005).

Hedef Belirleme Teorisinin ana düşüncesi, çocukların bizzat kendileri için belirlemiş oldukları hedeflerin ulaşılabilirlik derecesinin uygun olmasıdır (Demirdağ ve Çelikkanat, 2017; Oral ve Kuşluvan, 1997; Öncü, 2004; Zeynel, 2014). Erişilmesi zaman ve gayret isteyen amaçlar belirleyen bir birey, ulaşılması kolay ve vakit almayan amaçlar belirleyen bireylere oranla amaca yönelik daha fazla motive olmakta ve daha fazla performans sergileyerek amacına ulaşmaktadır (Almachi, 2015). Locke öğrenme hedeflerinin niteliği ve performans arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaları özetlediği araştırmasında çocuklar tarafından belirlenen hedeflerin ulaşılabilir zorlukta olduğu zaman gösterdikleri kararlılık ve çaba sonucu çocukların başarılarında da bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özbay, 2008). Örneğin; sanat etkinliklerinde çocukların yapabilecekleri ve düzeylerine uygun origami çalışmaları yapılması ya da oyunlarda aşabilecekleri zorlukta parkurların kullanılması çocukların sergiledikleri sabır ve sebat davranışlarını artırmakta ve çocukları hedefe ulaşma konusunda motive etmektedir.

Çocukların hedef belirlemesi öğrenmeye yönelik dikkatlerini, çabalarını ve motivasyonlarını artırmaktadır. Çocuklar hedefleri ile hedefe yönelik sergileyecekleri davranışlara karar verdiklerinde karşılarına çıkan tüm engellere ve sorunlara rağmen sabır ve sebat göstermekte, çalışmaya devam etmekte ve problemleri çözerek hedefe ulaşmaktadırlar (Özakpınar, 2014; Sezgin, 2020). Okul öncesi dönemde öncelikle çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun, gerçekleştirmek için kendilerini yeterli hissedecekleri ve ulaşabilecekleri hedefler belirlenmeli ve bu hedefler doğrultusunda içsel motivasyonları desteklenmelidir (Çağlayan Dilber, 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarına ilişkin sahip oldukları özellikler ve yetiler temele alınarak hazırlanan eğitim programları çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının desteklenebilmesi açısından önem arz etmektedir.

2. 1. 3. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Motivasyon

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların; sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel ve dil gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşması, öz bakım becerileri kazanmaları, sağlıklı büyümeleri ve ilköğretime hazır bulunmalarını desteklemek amacı ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu program çocukların tüm gelişim alanlarını temele alan ve çocukların gelişim özelliklerine bağlı kalınarak hazırlanan “gelişimsel” bir program olma özelliği taşımaktadır (Güven, 2019). Programa bağlı kalınarak planlanan öğrenme süreçleri çocukların gelişimsel düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları ile içinde yaşadıkları çevresel koşullar dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Kazanım ve göstergeler esas alınarak hazırlanan eğitim süreçleri aracılığıyla çocukların gelişim düzeylerini en üst noktaya taşımak ve desteklemek programın hedefidir (MEB, 2013). Çocukların gelişim alanları incelendiğinde;

- *Psikomotor Gelişim Alanı*; küçük ve büyük kas becerilerini etkili kullanma, yaratıcı ürünler oluşturacak şekilde malzemelere şekiller verme, bedensel koordinasyonu sağlama (MEB, 2013),
- *Bilişsel Gelişim Alanı*; dikkat, el göz koordinasyonu, akıl yürütme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, hatırlama, bağımsız düşünme ve karar verme (MEB, 2013),
- *Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı*; sorumluluk alma, sosyal problemleri çözme, kendisine ait beğendiği/beğenmediği yönleri bilme ve ifade etme, duygularını olumlu bir şekilde ifade etme, kendisinin ve başkalarının duygularını fark etme (MEB, 2013) vb. çocuklarda desteklenmesi esas alınmaktadır.

İçsel motivasyon çocuğun gelişim alanlarında meydana gelen sağlıklı gelişimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Yani gelişim ürünü olarak motivasyon meydana gelmektedir. Motivasyonel davranışlar; dikkat ve davranışları organize etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, duygu ve davranışlarının kontrolünü sağlama, sabır ve sebat davranışları sergileme, sorumluluk alma, sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol etme, kendi kararlarını kendisi alma ve bağımsız hareket etme gibi davranışlardır (Arıkan, 2012; Montessori, 1995; Onur, 2017). İçsel motivasyonu yüksek çocukların dikkatini toplayabilme, duygu ve düşüncelerini zorlanmadan olumlu bir şekilde ifade edebilme, kendi hedeflerini kendileri belirleme ve pes etmeden hedefe ulaşmak için davranış sergileme, etkinliklere başlama ve bitirme konusunda kimseye bağlı kalmaksızın özgür bir şekilde karar verebilme, seçimlerini

bağımsız bir şekilde yapabilme ve davranışlarının sorumluluğunu alarak sosyal ortamlarda kendi davranışlarını kontrol edebilme gibi bir takım ortak yetilere sahip oldukları görülmektedir (Berkhenke, 2013; Kumcağız; 2016; Moradı, 2011; Mottaz, 1985; Özbey, 2018a). İçsel motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların özelliklerine dikkat edildiğinde gelişim alanları ile motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

2. 1. 3. 1. Sosyal Duygusal Gelişim ve Motivasyon

Sosyal duygusal gelişim çocuğun kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olabildiği, kendini özgür bir şekilde ifade edebildiği ve duygularını kontrol edebildiği yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Saarni, 2001). Doğumla başlayan sosyal duygusal gelişim süreci bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir. Doğduğu andan itibaren gülme, ağlama vb. tepkilerle çevresindeki yetişkinlerle sosyal ilişkiler kuran çocuğun 3-6 yaş döneminde arkadaşları ile kurduğu ilişkiler sosyal duygusal gelişimi ve sosyal ilişkileri açısından büyük önem arz etmektedir (MEB, 2015). Sosyal ilişkilerinde başarılı olan, yaşadığı toplumun ferdi olarak gelişimine katkı sağlayan ve olumlu ilişkiler kuran çocuklar aynı zaman da içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan çocuklar olarak da nitelendirilmektedirler (Ryan ve Shim, 2006). Motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların özelliklerine bakıldığında, arkadaşlarıyla oyuncaklarını ve çeşitli materyalleri paylaşma, tek başına veya grupla çalışma, sorumluluk alma, gereken durumlarda liderliği üstlenme ve lideri takip etme, yardımlaşma ve sırasını bekleme (Turaşlı ve Zembat, 2013), sabır, sebat, özyeterlilik, özsaygı, olumlu benlik algısı, problem çözme, özdenetim gibi bir takım özellikler olduğu görülmektedir (Morgan, Harmon ve Maslin-Cole, 1990). Topçu (2015) çocukların motivasyonları ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda çocukların benlik saygılarıyla içsel motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanırken; benlik saygılarıyla dışsal motivasyonları arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocukları toplumsal yaşamı ve gereklerini içerisinde bulundukları kültür ve sosyal ortamda öğrenmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde kültürel farklılıkların, toplumsal değişimlerin ve hatta yaşanan toplumdaki kültürel değişimlerin motivasyon üzerinde etkileri olduğunu söylemek mümkündür (Cüceloğlu, 2000). Çevresinde bulunan insanları gözlemleyen çocuk sosyal ilişkileri öğrenmekte ve kendi ilişkilerine de şekil vermektedir. Bu sayede sergiledikleri davranışlar sonucunda yaptıkları hataları görmeleri,

problem çözme ve daha sonra karşılaşılabacakları olaylar karşısında uygun davranışlar sergilemeleri noktasında sosyal yaşantıları çocukları motive etmektedir (Montessori, 2015).

2. 1. 3. 2. Psikomotor Gelişim ve Motivasyon

Çocuklar dünyaya geldikleri anda içsel motivasyona sahiptirler ve sahip oldukları bu motivasyon ile çevrelerini anlamak ve anlamlandırmak için bir takım davranışlar sergilemektedirler. Sergiledikleri davranışların sonucunda çevrelerinde bulunan yetişkinler ya da bakımını sağlayan bireylerden olumlu tepkiler aldıklarında bu davranışları sergilemeye yönelik motive olmaktadır. Çocuk büyüdükçe sergilediği davranışlar daha amaçlı bir hal almaktadır. Bu sayede çevresini rahat bir şekilde kontrol eden çocuk başarı duygusunu tatmakta; bu da çocukta öz saygıyı geliştirerek motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Yurtal, 2008). Daha küçük yaştaki davranış ve duygusal tepkilere ek olarak 20. ay ile 36. ay arasında çocuklar mantıklı seçimler yapmaya başlamakta, görevlere yönelik daha planlı hareket etmekte ve karşılaşılabacakları herhangi bir başarısızlık durumuna karşı yeni bir takım yollar denemektedirler (Barrett, Zahn-Waxler ve Cole, 1993). Çocukların 6. aydan 8 yaşına kadar olan süreçte hedefe yönelik sergilemiş oldukları davranışlarda yüksek düzeyde sabır ve sebat davranışları sergiledikleri; yeni davranışları keşfetmeye yönelik ise yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmektedir (Pedlow, Sanson, Prior ve Oberklaid, 1993). Örneğin; dramatik oyunlar, büyük ve küçük yapı inşa oyunları ve oyuncakları, bisiklet, kamyon vb. araçlar, tırmanma yapıları gibi bir takım oyun ve oyuncaklar ile oynayan çocuklar tüm dikkatini bu oyuncaklara odaklamaktadır. Oyunda gerek başarılı olmak gerek zevk alabilmek için el göz koordinasyonu sağlamak ve büyük-küçük kaslarını oyun ve etkinliklere uygun olacak şekilde koordine etmektedirler. Bu da okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerini ve bu gelişim sonucu da motivasyonlarını desteklemektedir (Carlton ve Winsler, 1998).

Okul öncesi dönem çocuklarının katılmaktan zevk aldıkları etkinlik türlerinden biri de hareket etkinlikleridir. Hareket etkinlikleri sayesinde çocuklar temel duruş alışkanlıkları kazanmakta, küçük ve büyük motor becerileri gelişmekte, vücudunu uygun bir şekilde kullanmayı öğrenmekte ve esneklik, koordinasyon ve çeviklik gibi temel becerileri kazanmaktadır (Özer ve Özer, 2009). Okul öncesi dönem çocukları hareketli oyunlara ve fiziksel aktivitelere katılarak duygularını kontrol etmeyi, oyun kurallarına ve arkadaşlarına saygılı olmayı, hoşgörüyü, iş birliğini ve paylaşmayı öğrenmektedirler. Bu faaliyetler sonucu

yeteneklerini fark eden çocuk kendini ifade etme fırsatı bulmakta; problem çözme, yaratıcılık ve sosyal ilişkilerini düzenleme yeteneklerini de geliştirmektedir. Hareketli oyunlar ve fiziksel aktiviteler sonucu başarı elde eden çocuk kendine güvenmekte, öz saygısı gelişmekte ve dolayısıyla da olumlu benlik sahibi olmaktadır. Çocuk farklı hareketli oyunlar oynayarak ve fiziksel aktivitelere katılarak elde ettiği başarıya tekrar ulaşmak ve doyum sağlayabilmek için içsel motive olmaktadır (Arslan, 2005).

2. 1. 3. 3. Bilişsel Gelişim ve Motivasyon

Bilişsel gelişim; bireylerin bilgiyi anlama ve anlamlandırma, dikkati yoğunlaştırma, karar verme ve problem çözme süreçlerini içeren gelişim alanıdır. Doğduğunda refleksleri ile uyaranlara tepki veren bebekler 5. ay sonuna doğru görme alanından çıkıncaya kadar nesneleri takip etmektedir. 8. ayda saklanan nesneleri arayan bebek, 9. ayda kendi hareketlerinin sonuçlarını önceden kestirebilmekte ve karşılaştığı sorunu çözmek için var olan bilgilerini kullanabilmektedir (Kandır, 2007). Piaget'e göre 2-5 yaş arasında çocuk kelimeler kullanmakta ve kelime ile nesne arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaktadır. Bu da çocuğun yaşadığı dünyayı keşfetmeye başladığını göstermektedir. Çocuk oynadığı sembolik ve hayali oyunlar ile gerçek yaşama hazırlanmaktadır (Cüceloğlu, 2000).

Bireyin bulunduğu çevreye uyumu denge durumunun sağlanması ile mümkün olmaktadır. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında söz ettiği zihnin denge-dengesizlik-yeniden denge sürecinin ve çocukların çevreyi anlama ve anlamlandırma çabalarının motivasyon kaynağı olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun kendi şemalarına uymayan durumlar karşısında dengenin bozulması sonucu yeniden dengenin sağlanması; yeni durum, nesne ve varlıklara uyum sağlanması süreci motivasyon ile olmaktadır (Senemoğlu, 2015).

Okul öncesi dönemde çocuklar bir takım hareketlerle kendi kendilerine konuşarak sözel problem çözme becerilerini kullanmaya başlamaktadırlar. Daha büyük çocuklarda ise bu sesli konuşma içsel monologa dönüşmektedir. Problem çözmede sesli konuşmadan içsel monologa geçiş süreci aslında okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Problem çözme sırasında çocuğun kendisi için gereken bilgileri toplaması, bilgiler arasında karşılaştırmalar yapması, sonuca ulaşması ve ulaşılmış olduğu sonucu değerlendirip bir takım yorumlarda bulunması çocuğun yaşama uyumunu da kolaylaştırmakta; problem çözme becerisini ve cesaretini geliştirmektedir. Çocuğun karşılaştığı herhangi bir problemi çözebileceğini bilmesi kendine güvenini artırmakta, karşılaşıcağı yeni problem durumları ile

baş etmeye çocuğu motive etmektedir. Ayrıca problem çözme sırasında sergilemiş olduğu bilişsel ustalık ile zevk alan çocuk yeni öğrenmelere ve problem durumlarını çözmeye yönelik motive olmaktadır (Harter, 1981).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğu merkeze alan bir program olma özelliğine sahiptir. Programda çocukların bağımsız bir şekilde öğrenen, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, problem çözebilen, keşfederek öğrenen, merak ettiğı konuları araştıran ve bu konulara yönelik sorular soran, oynayacağı materyalleri ve yapacağı etkinlikleri seçmesi için özgürlük tanınan ve etkinliklere aktif katılan bireyler olarak yetişmesine önem verildiğine vurgu yapılmaktadır. Programda yer verilen bu özelliklerin çocuklara kazandırılması içsel motivasyonlarının sağlanması açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçları incelendiğinde motivasyona yönelik amaçların 2 ve 3 numaralı amaçlar olduğu görülmektedir. Bu amaçlar: 2. *“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.”* 3. *“İlgi, istidad ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve iş görme alışkanlığı kazandırmak süretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve topluluğun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”* (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s. 10).

Okul Öncesi Eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde motivasyon ile ilgili kısımların aşağıdakiler olduğunu söylemek mümkündür: 1. *“Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır”* 3. *“Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.”* 4. *Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.* 5. *Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.* 7. *“Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir”* 8. *“Eğitim çocuğun, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır”* 10. *“Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.”* 11. *“Çocukların bağımsız davranışları desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici desteği sağlanmalıdır”* 12. *“Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını*

fark etmesi desteklenmelidir” 13. “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirebilmelidir” 14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s. 11).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının kazanım ve göstergeleri incelendiğinde; dikkat, düşünme ve akıl yürütme, problem çözme, hedef sahibi olma, hedefe yönelik karar vermede bağımsızlık, tek başına bir işe başlama, sürdürme ve bitirme (göreve yönelik öz disiplin), hedefe yönelik çalışmalarda sorumluluk, sabır, sebat davranışlar sergileme, kendini tanıma; yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olma, özyeterlilik inancı, kendine güven, ailesine ilişkin özellikleri bilme, sosyal ortamlarda olumlu ilişkiler ve iletişim kurabilme, kendi haklarını koruma ve başkalarının hakkına saygı duyma, iş birliği, sosyal ortama kendini ait hissetme (aile, okul), başkalarının duygularını anlama (empati), olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde ifade etme, duyguların neden ve sonuçlarını bilme vb. açısından motivasyona yönelik kazanım ve göstergelerin yer aldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programının amaçları incelendiğinde; çocuk merkezli ve esnek olma, keşfederek öğrenmenin öncelikli ve yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda olduğu, öğrenme merkezlerinin önemli olduğu, kültürel ve evrensel değerlerin dikkate alındığı görülmektedir. Tüm bu özellikler ve kazanım ve göstergeler açısından değerlendirildiğinde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın çocukların içsel motivasyonlarını desteklediğini söyleyebilmek mümkündür.

21. Yüzyılın gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirmek amacıyla farklı yaklaşımlar ve kuramların çocuk merkezli olan uygulamalarından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yararlanılmış ve programa ulusal gereksinimleri karşılayacak şekilde eklenmiştir. Bu yaklaşımlar incelendiğinde Montessori, High Scope ve Waldorf Yaklaşımlarında çocukların motivasyonlarının desteklenmesine ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir.

2. 1. 3. 4. Motivasyon ve Yaklaşımlar

2. 1. 3. 4. 1. Montessori Yaklaşımı

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori mezun olduktan sonra Roma Üniversitesi'nde bulunan psikiyatri kliniğinde yardımcı eğitmen olarak göreve başlamıştır. Zihinsel engelli çocuklarla çalışmalar yürüten Montessori zihinsel engelliliğin tıbbi bir problem olmayıp daha çok eğitimsel bir problem olduğunu ve zihinsel engelli çocukların normal gelişen çocuklar gibi eğitilebileceklerini savunmuştur (Erdiller, 2018; Lillard ve Jessen, 2015). Montessori 1907 yılında 3-6 yaş aralığında yer alan okul öncesi çocukları için Casa dei Bambini'yi (Çocuklar Evi) açmıştır (Ummannel, 2017). Montessori çocuklar üzerinde yapmış olduğu gözlemler sonucu kendisine ait yeni bir eğitim felsefesi geliştirmiştir. Rousseau, Pestalozzi ve Frobel geleneğinden gelen bu felsefe çocuğun doğuştan sahip olduğu gelişme potansiyelinin sevgi dolu ve bağımsız çevre koşullarında geliştirilebileceğini temele almaktadır (Lillard, 2013).

Maria Montessori çocukların ödül ve cezanın etkisi olmadan tamamen kendi kendini yönlendirebildiği, kendi seçimlerini bağımsız bir şekilde yapabildiği ve kendisini destekleyen bir çevrede öğrenmeler gerçekleştirmekten zevk aldığını vurgulamaktadır (Biswas-Diener, 2011). Çocukların ilgilerini ve enerjilerini gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde odaklayabilmeleri Montessori yönteminde dikkatin polarizasyonu ya da dikkatin yoğunlaşması olarak tanımlanmaktadır (Feez, 2010'den aktaran Kayılı, 2015). Yaklaşımına göre dikkatin polarizasyonu aslında çocukların herhangi bir yetişkin etkisi olmadan tamamen kendi başlarına seçtikleri nesneye yoğunlaşmalarıdır. Çocuklar kendi başlarına üzerinde çalışmak istedikleri durumu, etkinliği vb. seçmekte ve seçmiş oldukları bu durum ya da etkinlik üzerinde yoğunlaşarak çalışmaktadırlar. Çocukların içsel ihtiyaçlarını giderinceye kadar çalışmaları da işte bu dikkat polarizasyonuna bağlıdır (Demiralp, 2014).

Çocuklar konsantrasyonları bozulmadan sevdikleri ve yapmaktan keyif aldıkları etkinlikleri ya da alıştırmaları sıklıkla tekrarlayabilmekte ve sonucunda başarıya ulaştıklarında ise içsel olarak motive olmaktadır. Fakat çocuklar gerçekten motive olmamışlarsa kendilerine verilen ödüller ya da pekiştireçler ile dışsal motive olmakta ve motivasyonları da kısa bir süreliğine devam etmektedir. Çocuklara verilen bu dışsal ödüller ve pekiştireçler çocukların yaratıcılıklarını, bilişsel süreçlerini ve sosyal davranışlarını olumsuz etkilerken; çocuklarda davranış problemleri meydana gelmesine de neden olmaktadır (Montessori, 1995).

Montessori çocuğun sahip olduğu potansiyeli en üst noktaya taşımak için öz disiplin ve düzen yoluyla gelişebilecek özgürlüğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Wilbrandt, 2009). *Montessori Yönteminde* çocuk kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda özgür bir şekilde seçimler yaparak kendi çalışmalarını yapmakta ve bu da çocuğun bağımsızlık duygusunu tatmasına olanak sağlamaktadır. Çocuğun öğrenme ve keşfetme isteği üzerine kurulu olan *Montessori Yöntemi* çocuğa yaşam boyu sürecek olan sürekli öğrenme motivasyonu sağlamaktadır (Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014). Montessori özgürlük ve iç disiplini birbirinden ayıramaz ve iç içe geçmiş iki kavram olarak nitelendirmektedir. Çocuğun iç disiplinini sağlayan aslında sahip olduğu özgürlüktür. Çocuk özgürlüğü sayesinde belirli bir amaca ulaşmak için başlattığı görevi yerine getirirken dikkatini o görev üzerine yoğunlaştırmakta ve öz disiplinini gerçekleştirmektedir (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). *Montessori*’ye göre düzen ve öz disiplin aracılığıyla sağlanacak olan özgürlük sayesinde çocuğun gelişim potansiyeli en üst noktaya taşınmaktadır (Wilbrandt, 2009). Çocuğun yaratıcılığının gelişmesi, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi, öz düzenleme becerisini kazanabilmesi, öğrenmeye giden yolları keşfedebilmesi ve iç disiplini sağlayabilmesi için özgür olması gerekmektedir (Güral, 2015; Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014).

Montessori’ye göre çocuğun kendi davranışlarının sorumluluğunu alması ve sergilediği davranışları yönlendirebilmesi için çocuğa özgür bir ortam sağlanması önemlidir. Fakat çocuklara aynı zamanda “sınırlar içinde özgürlük”leri olduğu bilinci de kazandırılmalıdır (Şahin, 2018b). Montessori yaklaşımında rekabet, kıyaslama ve ceza gibi etkenler eğitim sürecinde yer almamaktadır. Önemli olan çocuğun kendi disiplinini sağlaması ve özgür seçimler yapabilmesidir. Seçme özgürlüğü, bağımsızlık, sosyal etkileşim, bireyselleşme, dikkat ve problem çözme becerisi iyi hazırlanmış Montessori çevresinde desteklenmektedir (Korkmaz, 2005). Özgür çocuk kendine özgü değerleri, istekleri, ilgileri ve merak ettiklerini öğrenme doğrultusunda davranışlar sergilerken aslında içsel motivasyonunu da sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyonunu sağlayan çocuk özgür bir şekilde öz disiplinini sağlayarak kendisine verilen görevleri yerine getirme konusunda sorumluluğu kendisi almaktadır ve olumsuz duygulara kapılmadan kendisine verilen görevleri yapabileceğine inanmaktadır (Altıntaş, 2015). İçsel motive olmuş çocuklar belirlenen hedefe ulaşma konusunda zamanlarını etkili kullanabilmekte ve ulaşabilecekleri gerçekçi hedefler belirlemekte iken; içsel olarak motive olmamış çocuklar ise herhangi bir problem ile karşılaştıklarında çözüm üretmek yerine kaçmakta, kendi hedeflerine yeterince dikkatlerini verememekte ve sonucunda da hedefi gerçekleştirememeye gibi durumlar ile karşı karşıya

kalmaktadırlar (Dilekmen ve Ada, 2005).

Çocuğun içsel motivasyonunu geliştirmesini sağlayan Montessori yönteminin en önemli unsurlarından biri de *hazırlanmış çevredir*. Montessori sınıflarında çocukların kendi yeteneklerini geliştirmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için hazırlanmış çevreden yararlanılmaktadır. Bu çevre sayesinde çocuklar dışsal herhangi bir ödüle ihtiyaç duymadan yoğun bir ilgi ve dikkatle yapılan etkinliklere odaklanmakta, kendi kendine yetebilme yetisine sahip olmakta, sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırmakta ve öz disiplinini sağlayarak aslında öğrenmeye ve yeni şeyler keşfetmeye ilişkin içsel motivasyonlarını da sağlamaktadırlar (Korkmaz, 2006; Lillard, 2013; Montessori, 1995; Ulutaş ve Tutkun, 2017). *Montessori*'nin önemle üzerinde durduğu hazırlanmış çevre; çocuğun motivasyonunu ve kavram gelişimini destekleme, kendisini tam bir birey olarak geliştirmesine yardım etme, görsel ve işitsel farklılığı algılama ve olumlu bir benlik kazandırma gibi temel unsurları içermektedir (Mallory, 1989).

İçsel motivasyonun tam olarak sağlanması için çocukların sınıflardaki öğrenme faaliyetlerine bağımsız bir şekilde katılmaları oldukça önemlidir. Bağımsız hareket eden çocuklar yeni öğrenmeler için daha çok merak sahibidir ve karşılaşılan sorunlar karşısında yılmadan sabırla öğrenme faaliyetlerine devam ederler (Ryan ve Grolnick, 1986). Bağımsızlık duygusu; çocukların daha fazla güven duyması, öğrenme faaliyetlerinde daha aktif olması ve benlik saygılarının yüksek olmasının yanı sıra öğrenmeleri için içsel motivasyonlarını sağlama konusunda da çocuklara katkı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Harter (1981) çalışmasında çocukların özerk olduğu sınıflarda içsel motivasyon düzeylerini ölçmüş ve geleneksel sınıflarda eğitim alan çocukların içsel motivasyonları ile karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; özerk sınıflarda eğitim gören çocukların içsel motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Sadowski ve Woodward (1981) yaptıkları çalışmalarında ise çocukların algıladığı özerklik destekleyici sınıf iklimiyle çocukların başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Çocukların herhangi bir yetişkin tarafından yönlendirilmesi ve ne yapması gerektiğinin sürekli vurgulanması çocukların bağımsız bir şekilde hareket etmesini engelleyerek içsel motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Başkaları tarafından aşırı kontrol edilen çocuklar öğrenmeleri üzerindeki inisiyatiflerini kaybetmekte ve daha yüzeysel öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Grolnick ve Ryan, 1987). Bağımsız öğrenmeler gerçekleştiren çocuklar aynı zamanda akademik anlamda da başarılı olmaktadır (Bronstein, Ginsburg ve Herrera 2005). Ebeveyn ya da öğretmenlerden özerklik desteği alan

çocukların içsel motivasyon düzeyleri daha yüksek olurken; dışsal motivasyon düzeyleri de azalmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1989; Guay ve Vallerand, 1997). Öğretmenleri tarafından merk ettiği ve öğrenmek istediği şeyleri kendi başına öğrenmesi için desteklenen çocuklarda özgüven oluşmakta ve çocuklar yeni öğrenmeler için cesaretlenerek içsel motivasyonlarına da katkı sunmaktadırlar (Taner Derman, Sadioğlu, Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2010).

Montessori her çocuğun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun kendisinde olması gerektiğini vurgulamakta ve çocuğun “kendi kendini eğitmesi” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Montessori'ye göre çocuklara sunulan toplumsal ilişkilerini kendi kurma özgürlüğü, kendi hatasını kendi denetleme rahatlığı ve özgür seçim; çocukların öğrenmelerinde yetişkin tarafından programlanan bir eğitim, oyuncak, ödül ve cezadan daha etkin ve yararlı olmaktadır (Calp, 2013). Montessori sınıflarında çocuklar çalışmak istedikleri yeri, süreyi, materyali ve kişileri seçme özgürlüğüne sahiptirler. Fakat çocukların kullanmış oldukları materyalleri diğer arkadaşlarının yeniden kullanabilecekleri bir şekilde dolaplardaki yerlerine yerleştirme ve sınıfın düzenini koruma sorumluluğu kendilerine aittir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

Sebatkar Olma, bireylerin karşılaştıkları her türlü zorluk ve yaşadıkları kayıplar karşısında pes etmeden direnme, dayanma ve acele etmeksizin çözüm için çaba sarf etme olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Gülmez, 2014). Sebat düzeyi düşük olan çocuklar herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman çaresizlik yaşayıp yılgınlık gösterirken (Öncü, 2004) sebatkar çocuklar vazgeçmeyerek karşılaştıkları sorunun çözümünü bulana kadar uğraşmaktadırlar (Semerci, 2000).

Sabır; karşılaşılan tehdit veya zorluk karşısında direnme ve göğüs germenin yanı sıra meydana gelen sıkıntı veya yaşanan hayal kırıklığı karşısında sakince bekleme olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2018; Schnitker, 2012). Sabırlı bireyler herhangi bir zorluk veya problemle karşılaştıkları zaman vazgeçmeyen, yaşam doyumu yüksek, sorumluluk sahibi, motivasyon düzeyleri yüksek, problemleri ve zorlukları çözebilecek bir yol buluncaya kadar uğraşan, uyumlu ve deneyime açık bireyler olarak nitelendirilmektedirler (Doğan ve Gülmez, 2014; Eliüşük, 2014; Semerci, 2000).

Problem Çözme Becerisi; çocuğun karşılaştığı güçlükler karşısında çevresinde bulunan yetişkinlerin ya da akranlarının yardım etmesini beklemeden çözüm yollarını keşfederek bulmasıdır (Erden ve Akman, 1995, s. 215). Çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmesi için öncelikle dikkatini yoğunlaştırıp problemin nedenini ve çözüm yollarını

düşünmesi gerekmektedir (Tuzcuoğlu, 2014). Problem çözme, bireyin belirlenen bir hedefe ulaşmak için çaba sarf ederken karşısına çıkan engeller ile belirlediği hedef arasındaki boşluğu anlaması, çözüm yolları üretmesi ve sorunu çözmesi sürecidir (Bingham, 1998; Yıldırım, 1999). Bireyler kendi problemlerini çözmek için içten gelen bir takım arzu ve isteklerle davranışlarını değiştirerek ve kontrol ederek çözüme ulaşmak için daha çok çaba göstermekte ve motive olmaktadır. Bu durum da problem çözmeye yönelik motivasyonu artırmaktadır (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985). Çocukların motivasyonları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Elliot, 1999).

Okul öncesi dönem çocukları gerek sınıf ortamında gerekse aile ortamında pek çok sorunla karşılaşmakta ve problem çözme becerilerini kullanarak bu sorunları çözmektedirler. Problem çözme becerisine sahip olan çocuklar karşılaştıkları güçlükleri yenmek için farklı çözüm yolları aramakta, dikkatlerini ve ilgilerini problem durumu üzerine yoğunlaştırmakta, problem durumuna ilişkin sorular sormakta ve çözüm için gereken durumların eksikliklerini fark etmektedirler (Bingham, 1998). Problem çözme becerileri yetersiz olan çocuklar ise duygusal problemleri olan, diğer insanların beklenti ve isteklerini anlamada yetersizlik yaşayan, kaygı düzeyleri yüksek ve güvensiz çocuklar olarak nitelendirilmektedirler (Heppner ve Anderson, 1985).

Problemlerin çözümünde yetersizlikler yaşayan çocukların öncelikle karşılaştığı problem durumunu saptaması, çözüm için gereken olası çözüm yollarını belirlemesi, bulduğu çözüm yollarının olası sonuçlarını değerlendirmesi ve problem çözümü için belirlemiş olduğu seçenekleri deneyerek en uygun olan çözüm yoluna karar vermesi gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005, s. 123). Çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için içsel motive olmaları gerekmektedir. Problem çözümü ise hedefe ulaşmak için içsel motivasyona sahip olma, sabır ve sebat davranışları sergileme ve öğrenme deneyiminden hoşlanma durumunda gerçekleşmektedir (Carlton ve Winsler, 1998; Morgan, 2005).

Okul öncesi dönem çocuklarının herhangi bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılması güçlü bir motive edici özellik taşımaktadır. Herhangi bir problemlili durumla karşı karşıya kalmayan çocuğun öğrenme için motivasyonu yoktur. Karşılaştığı problemi çözme konusunda akranları ya da çevresindeki yetişkinler ile işbirliği kurma ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların arkadaş ilişkileri daha başarılı olurken; olumsuz davranışlar sergileyen çocukların sosyal ilişki kurma noktasında zorluklar yaşadıkları ve problem çözümünde motivasyonlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Öğretmenin karşılaşılan

herhangi bir problemin çözümünde çocukların olumlu davranışlarını desteklemesi, çocuklara uygun şekilde rol model olması ve sınıf ortamını düzenlemesi; çocukların problem çözümü için motive olmalarını destekleyerek, öz saygısı ve özgüveni yüksek, empati kurabilen bireyler olarak yetiştirmelerine olanak sağlamaktadır (Öncü, 2004).

Tüm bu bilgiler ışığında; Montessori yönteminin dayandığı felsefi temeller, genel özellikleri ve çocuğa bakış açısı incelendiğinde hazırlanmış çevre, sebat-sabır, problem çözme, bağımsızlık ve seçme özgürlüğü, öz disiplin, dikkat gibi noktalar hazırlanacak olan eğitim programına adapte edilirse içsel motivasyonu destekleyici bir ortam hazırlanmış olur.

2. 1. 3. 4. 2. High Scope Yaklaşımı

High Scope Yaklaşımı 1962 yılında David Weikart tarafından çocukların doğal gelişimsel özellikleri temele alınarak oluşturulmuştur. Başlangıçta yoksul ailelerin çocukları için yaz okulu projesi olarak planlanan bu yaklaşım sonralarda yürütülen boylamsal çalışmalar ışığında geliştirilmiştir (Schweinhart ve Weikart, 1997). Piaget'in görüşlerinin temel alındığı bu yaklaşımda çocuk öğrenme sürecinde aktiftir. Çocuk öğrenmeye ilişkin kendi planını yapıp, uygulayıp değerlendirdiği zaman en iyi ve verimli öğrenme gerçekleşmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000).

High Scope yaklaşımında çocuk içerisinde bulunan öğrenme isteği ile etkinliklerini derinlemesine düşünerek kendisi planlamakta, uygulamakta ve kendi öğrenmesini aktif ve etkin bir şekilde kendisi gerçekleştirmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000). Söz edilen etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun öğrenme etkinliğine yönelik ilgisi ve içsel motivasyonu olmalı ve öğrenme faaliyetinde hangi materyali ne amaçla kullanacağına kendisi karar vermelidir (Arıkan, 2012). Yani High Scope yaklaşımında çocuklar yapmak istedikleri etkinliği, kullanacağı materyalleri ve hangi arkadaşlarıyla çalışmak istediğine kendisi karar vermektedir. Çocuk bu karar verme sürecinde kendi ilgi ve becerilerini göz önünde bulundurarak seçimlerini kendisi yaparken aynı zamanda sistematik düşünme becerisi de kazanmaktadır (Epstein, 2003).

Etkin öğrenmeyi temel alan High Scope yaklaşımında 4 temel girişimden söz etmek mümkündür.

Nesnelerle Fiziksel Etkileşim: Doğal veya insan yapımı olan ev aletleri, araç gereçler ya da oyuncaklarla doğrudan fiziksel etkileşime geçen çocuk tüm duyularını kullanarak girişimde

bulunmakta, bir işi başlatma, sürdürme faaliyetlerini gerçekleştirmekte ve aynı zamanda düşüncelerini somuttan soyuta doğru geliştirmektedir.

Eylemleri Üzerinde Düşünme: Çocuk hem fiziksel hem de zihinsel olarak girdiği etkileşim sürecinde eylemleri üzerinde düşünme yetisini kullanmakta ve fiziksel faaliyetlerinin sonucunu düşüp değerlendirme yapmaktadır.

Çocuğun İlgisi ve İçsel Güdülenmesi: Çocuk içsel olarak güdülendiği zaman merak etme ve başladığı işi sürdürme isteği bir arada bulunmaktadır. Bu içsel güdülenme çocuğun merak ettiği şeyi araştırma ve keşfetme yoluyla elde ettiği bilgisini zihninde yapılandırmasını desteklemektedir.

Problem Çözme: Çocuğun karşılaştığı problem durumu geçmiş deneyimlerini de gözden geçirmesini sağlayarak problem çözümünde girişimlerde bulunmasını desteklemekte ve yeni öğrenme olanaklarını meydana getirmektedir. Bunun sonucunda çocuk bilgiyi zihninde yapılandırma yetisine de temel oluşturmaktadır (Hohmann ve Weikart, 2000).

Etkin öğrenme sürecinin temelini oluşturan 4 girişim ve özellikleri incelendiğinde etkin öğrenme gerçekleştiren bir çocuğun yaptığı işin sorumluluğunu alma, başladığı işi devam ettirme ve sonuçlandırma, ilgi duyduğu ve merak ettiği durumları öğrenmeye yönelik harekete geçme, karşılaştığı problemleri çözme vb. durumlarla aslında öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu da sağladığı görülmektedir.

High Scope yaklaşımında çocuklar günlük planlarında “Planla-Yap-Değerlendir” sürecinde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir.

- ✓ *Planla* aşamasında çocuk hangi materyallerle ve hangi etkinlik köşesinde çalışacağına karar vermekte ve bunu öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşmaktadır.
- ✓ *Yapma* aşamasında çocuk çalışmayı gerçekleştirmektedir.
- ✓ *Değerlendirme* aşamasında ise çocuk çalışma sonucunda elde ettiği sonuçları net bir şekilde görmektedir.

Tüm bu süreçte öğretmen çocukların birbirleriyle olan iletişimlerini, bilgiyi elde etme şekillerini ve problemleri çözüm şekillerini gözlemlemektedir. Planla-Yap-Değerlendir sürecinde çocuklar ilgi ve istekleri doğrultusunda çalışmalar yürütmekte, çalışmalarının sorumluluğunu kendileri almakta, etkin öğrenmeler gerçekleştirmekte ve belirledikleri hedefe ulaşmaya yönelik içsel motive olmaktadır. Öğretmenin müdahale etmeden aktif bir gözlemci olması ise çocukların özgür bir şekilde etkinlikler yapma ve öğrenme faaliyetlerinde

bulunma konusunda motive olmalarını sağlamaktadır (Schweinhart ve Weikart, 1997).

Kısacası High Scope yaklaşımında etkin öğrenme; çocuğun faaliyeti kendisinin yapılandırmasına ek olarak; yapacağı işe yönelik düşünme, işe başlama, problem çözme ve içsel motivasyonla da ilişkilendirilmektedir. Çocukta oluşan merak ve öğrenme isteği çocuğu araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmekte, ilgi duyduğu işi yapmaya yönelik içsel olarak motive etmektedir (Arıkan, 2012). Tüm bu bilgiler ışığında; High Scope Yaklaşımının dayandığı felsefî temeller, Planla-Yap-Değerlendir Süreci, öğretmenin yaklaşımdaki rolü ve etkisi incelendiğinde; bağımsızlık, bir işi nasıl yapacağına karar verme, etkin öğrenme, öz disiplin, hedef belirleme ve hedefe ulaşmak için görevleri yerine getirme gibi noktalar hazırlanacak olan eğitim programına adapte edilirse içsel motivasyonu destekleyici bir ortam hazırlanmış olur.

2. 1. 3. 4. 3. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf Yaklaşımı 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak Almanya’da uygulanmaya başlanmıştır. Birinci Dünya Savaşı sırasında ilk okul Waldorf-Astoria sigara fabrikasında açılmıştır (Kurtulmuş, 2012). Steiner görüşlerini Alman şairler Friedrich Schiller ve J. W. Goethe’den almıştır. Schiller’in “İnsanın Estetik Eğitimi” isimli kitabında yer alan “*Her insan içinde bir ideal insan resmi taşır ve sürekli onun gibi olmaya çabalar. İnsanın görevi yaşamı boyunca bu ideale uymaya çalışmaktır.*” cümleleri Steiner’in temel çıkış noktası olmuştur. Steiner öğretmenlerin eğitim faaliyetleri sırasında çocuğun içerisinde bulunan ideale uyma çabasında onu desteklemesi gerektiğini düşünmektedir (Schiller, 2001). Steiner’in amacı çocukların ihtiyaçlarından, gelişim olanaklarından ve içsel yetilerinden yola çıkarak çocuğu desteklemek ve eğitmektir (Onur, 2017).

Waldorf Pedagojisi, çocuğun içsel yeteneklerinden, ihtiyaçlarından ve gelişim olanaklarından yola çıkan; çocuğun kendi yeteneklerini tanımasını ve geliştirmesini sağlayarak özgürce yaşamasını ve hayatı boyunca etkin olmasını temel alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuğun mutlu, sağlıklı ve toplumsal yaşamda etkin olabilmesi için bazı yetkinliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yetkinlikler; duygusal ve algısal yetkinlik, etik ve ahlaki değerlerde yetkinlik, bedensel ve devinimsel yetkinlikler, motivasyon ve yoğunlaşmada yetkinlik, hayal gücü ve yaratıcılık yetkinliği, dil yetkinliği ve toplumsal yetkinliktir (Onur, 2017).

Waldorf Pedagojisi çocukların öz düzenleme ve sorumluluk duygusunu geliştirmelerine

yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda çocuklar bir görevi yerine getirmede ya da bir olayı ifade etmekte başarısız olsalar bile ihtiyaç duydukları şeyin farkına varmaktadırlar. Çocuklar herhangi bir etkinliğe katılmaları için zorlanmazlar aksine kendi oyunlarını ya da etkinliklerini seçmeleri konusunda çocuklara özgürlük tanınmaktadır (Kurtulmuş, 2012). Waldorf pedagojisinde çocukların potansiyellerinin farkına varacakları çalışmalar planlanmaktadır. Bu sayede çocuk içinde yaşadığı dünyayı daha iyi keşfetmekte, bu keşifleri sırasında da kendi yaşamında aktif olarak sorumluluklar almaktadır (Toran, 2017).

Waldorf yaklaşımında çocuğun bir bütün olarak gelişmesi önem arz etmektedir. Çocukların empati duygularının beslenmesi, hayal gücünün ve yaratıcılığın uyarılarak desteklenmesi ve geliştirilmesi, bilginin kazanılması, sorumluluk ve ahlaki ilkelere eşit önem verilmektedir (Nicholson, 2000). Bu nedenle çocukların benlik bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Benlik, çocuğu düşünen, güdülenen, yaratıcı, öğrenen, etkin ve çabalayan birey olma özelliklerine sahip yönünü oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında benlik bilincinin geliştirilmesi ile aslında çocukların potansiyellerini en üst aşamaya çıkarmaları desteklenmekte ve yaşadıkları topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlanmaktadır (Schmitt-Stegman, 1997).

Waldorf yaklaşımında çocukların gelişim dönemlerinde sergiledikleri fiziksel becerilerin önemine vurgu yapılmaktadır. Çocuklar dışarıdan herhangi bir zorlamaya ihtiyaç duymadan tamamen kendi içlerinden gelen istek doğrultusunda bağımsız bir şekilde davranış sergilemektedirler. Bu yaklaşımda her çocuk eşit olanaklardan faydalanmaktadır. Çocuklara kendi öğrenme hızları doğrultusunda ilerleme imkanı verilmektedir. Çocuklara lise dönemlerinden itibaren verilen notlar aslında çocukların kendi gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak ve motivasyonlarının artmasına destek olmak amacı taşımaktadır (Kotaman, 2009).

Waldorf yaklaşımında öğretmenlerin doğa, sanat ve bilim konularında bilgili olmaları önemlidir. Bu sayede öğretmenler özellikle sanat etkinlikleri aracılığıyla çocukların iş birliği kurma, düşünme ve disiplin yetilerine katkı sağlamaktadırlar. Bu da öğretmenlerin çocukların bağımsızlık, yaratıcılık ve sorumluluk duygularının gelişimini olumlu bir şekilde destekleyerek öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sağlamalarına katkılar sunmaktadır (Toran, 2017). Waldorf öğretmenleri çocukların kendi özgür seçimler yapabileceği özgür ortamlar hazırlar ve çocuklara müdahale etmezler. Çocukların taklit üzerinden öğrenmeleri esas alındığı için öğretmenin kendini geliştirmesi önem arz etmektedir. Öğretmen çocuklara herhangi bir yönerge vermeden sadece bilinçli davranışlar sergilemektedir (Onur, 2017).

Waldorf Yaklaşımına ilişkin elde edilen tüm bilgiler ışında; öz düzenleme, öz disiplin, sorumluluk ve özgürlük gibi noktalar hazırlanacak olan eğitim programına adapte edilirse içsel motivasyonu destekleyici bir ortam hazırlanmış olur.

Erken çocukluk döneminde çocukların etkin ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için çocuklara uygulanacak eğitim programının yanı sıra programın uygulanacağı fiziksel çevrenin, öğretmenin kişilik özelliklerinin ve öğrenme faaliyetlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin çocukların motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir.

2. 1. 4. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Ortamları ve Motivasyon

Motivasyon, öğrenmelerin gerçekleşmesinde gerekli olan ön koşullardan biridir (Akbaba, 2006). Çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması için öğrenme faaliyetlerine katılmaya istekli olması yani motivasyonunu sağlamış olması gerekmektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinin yetersiz olması; öğrenme sürecinde hedeflerin ve kullanılan teknik ve yöntemlerin çocuğun seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına rağmen sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır. Bu da motivasyonun çocukların öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu kanıtlamaktadır (Kelecioğlu, 1992). Çocukların öğrenmeye yönelik sabır ve kararlılıkları kullandıkları öğrenme stilleri, akademik başarıları ve hedefe yönelik sergiledikleri her türlü davranışları sahip oldukları motivasyondan direk etkilenmektedir. Çocukların motivasyon düzeylerinin yüksek olması aynı zamanda ulaşılabilir gerçek hedefler belirleme, hedefe yönelik davranışlar sergileme, hedefe odaklanabilme ve yaptığı işe yönelik öz yeterlik becerisine sahip olma gibi becerilerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Karaca, 2019).

Çocukların belirledikleri hedeflere ulaşmaları konusunda içsel motivasyonun; çocuğun bulunduğu sosyal, kültürel ve fiziki çevre, öğrenmenin gerçekleştirildiği ortam, öğretmenin kişilik özellikleri, çocuklarla kurduğu iletişim etkililiği, kullandığı yöntem ve teknikler gibi etkilerle de dışsal motivasyonun daha etkili olduğu söylenebilir (Özaydınlık ve Aykaç, 2013). Çocukların etkili ve yeterli öğrenmeler gerçekleştirmelerinde hem içsel motivasyonun hem de dışsal motivasyonun etkili olduğu görülmektedir. Çocukların bireysel farklılıkları, ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim düzeylerine göre motivasyon kaynaklarının da farklılık gösterdiği söylenebilir (Yazıcı, 2009). Bu nedenle öğrenme ortamlarında etkin ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilmesi için sınıf ortamının ve öğretmenin eğitim faaliyetlerinin çocukların motivasyonunu destekler nitelikte hazırlanması önem arz etmektedir.

2. 1. 4. 1. Sınıf Ortamı ve Motivasyon

Çocukların öğrenme faaliyetlerine hazır olması ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için motivasyon düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir (Koyuncu, 2016). Çocukların motivasyon eksiklikleri dersten uzaklaşarak ders dışı etkinliklere yönelmelerine neden olurken; yeterli düzeyde motivasyonu olan çocukların daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği görülmektedir (Aktaş, 2011). Motivasyon düzeyi düşük olan çocuklarda öğrenmeye karşı isteksiz olma, dikkat ve odaklanma problemleri yaşama, derslerde daha pasif olma, derse olan ilgide azalma ve ders dışı etkinliklere yönelme gibi durumlar gözlenirken; motivasyon düzeyi yüksek olan çocuklarda etkinliklere daha ilgili ve hazırlıklı olma, öğrenme faaliyetlerine yönelik isteklilik ve aktif katılım ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirme (Dilekmen ve Ada, 2005; Yeşiltepe, 2019) ve yüksek akademik başarı gözlemlenmektedir (Walker ve MacPhee, 2011). Bu nedenle sınıfın çocukların motivasyonlarını destekler nitelikte hazırlanması ve gerekli düzenlenmelerin yapılması gerekmektedir. Çocukların motivasyonlarını destekleyecek sınıf ortamının özellikleri (Çelik, 2002; Koçyiğit, 2018);

- Çocukların kişisel kullanım alanlarının sağlanması
- Çocuğun dikkatini dağıtacak uyarıcıların azaltılması
- Çocukların arkadaşlarıyla sıcak ve samimi ilişkiler kurabileceği şekilde sınıfın düzenlenmesi
- Çocuklarda merak uyandıracak farklı materyallerin sınıfa getirilmesi
- Çocukların etkinliklere aktif katılım sağlayabilmesi için sınıfın düzenlenmesi
- Çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri zaman dilimleri ayarlanması
- Çocuğun kendini güvende hissedeceği sınıf iklimi oluşturulması şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Öğretmeler ve çocuklar eğitim faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf ortamında gerçekleştirmektedirler. Etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için sınıf ortamının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve çocukları motive edici şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının sağlanması için öncelikli olarak öğrenci sayısının sınıfın fiziksel koşullarına uygun olacak şekilde belirlenmesi ve çocukların etkinlikler sırasında aktif bir şekilde hareket etmesini engellememesi önem arz etmektedir. Uygun büyüklükte olan sınıfta temizlik, ısı, ışık, görünüm, ses yalıtımı ve güvenlik önlemlerinin sağlanmış olması

motivasyonun sağlanması için ön koşul görevi görmektedir. Ayrıca sınıfta bulunan materyallerin ve nesnelerin çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve kullanım amaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 1998). Motivasyonu destekleyen etkili öğrenme ortamında işbirliği, olumlu iletişim ve davranışlar desteklenmektedir. Öğretmen ve çocuklar arasında kurulan güvene dayalı ilişkiler sayesinde çocuklara ait olma duygusu aşılanarak öğrenmeye aktif katılımları sağlanmakta ve motivasyonları desteklenmektedir (Çelik, 2002).

Çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının sağlanması kadar öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim faaliyetlerini planlama ve uygulamadaki yeterliliği ile motivasyona ilişkin görüşleri çocukların motivasyonlarının desteklenmesi noktasında oldukça önemlidir.

2. 1. 4. 2. Öğretmen ve Motivasyon

Sınıf ortamının dersin amaçlarına, çocukların ilgi, ihtiyaç ve meraklarına göre düzenlenmesi çocukların içsel motivasyonlarını ve benlik kavramlarını hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkilemektedir (Murayama ve Eliot, 2009). Sınıf ortamında çocukların öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının sağlanmasından sorumlu olan kişi öğretmendir. Öğretmen tarafından çocuklara sunulacak olan öğrenme ortamı motivasyon üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Çocuğun kendini değerli hissettiği bir sınıf ortamı çocuğun derse ve etkinliklere yönelik ilgisini destekleyerek öğrenme sürecinde aktif katılım sağlamasına katkı sunmaktadır (Lumsden, 1994). Öğretmenin sınıfında bulunan çocukların her birinin benzersiz olduğunu ve onları motive edecek etkenlerin birbirinden farklı olduğunu bilerek ona göre eğitimsel süreci planlaması gerekmektedir (Howarth, 2010). Çocukların motivasyonlarını etkileyen faktörler; öğretmenin demokratik bir sınıf ortamı hazırlaması, öğrenme faaliyetleri sırasında aktif olması, etkili iletişim kurması, farklı ve çok yönlü öğretim materyallerinden yararlanması ve çocukların ilgisini canlı tutmasıdır (Murdock ve Miller, 2003).

Okul ortamında çeşitli bilgi ve beceriler kazanan çocuk diğer yandan da kişilik özellikleri, davranışları ve alışkanlıkları yönünden öğretmenini model almaktadır (Köyceğiz ve Özbey, 2019). Öğretmekten ve öğrenmekten hoşlanan eğitimciler dışsal pekiştireç ve ödüllerin çocukların öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını azalttığını ve içsel motivasyonun çocukların öğrenmelerinde daha etkili olduğunu savunmaktadırlar (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982). Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014) eğitimcinin; öğrenme faaliyetleri sırasında çocukların ilgilerini ve merakını canlı tuttuğu, çocukların

motivasyonlarını önemsediği, öğretim sürecinin etkili ve verimli geçmesini sağladığı ve çocuklara karşı sevecen davrandığı sürece çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olacağını savunmaktadırlar.

Öğretmen çocukların içsel motivasyonlarını sağlamak ve desteklemek için aşağıdaki yolları deneyebilir (Arda, 2016; Boydak Özcan, 2007; Koçyiğit ve Kök, 2010; Koçyiğit, 2018; Slavin, 2013; Yurtal, 2008).

- Sınıfa getirilecek farklı ve ilginç bir materyal ile çocukların öğrenmeye ilişkin merakı sağlanabilir.
- Çocuklara sevecen ve sıcak yaklaşarak, çocuklarla öğrenmeye ilişkin cesaretlendirici şekilde ilişki kurabilir.
- Herhangi bir etkinlik sırasında farklı ve ilgi çekici yöntemler ve sunum tarzları deneyebilir. Örneğin; sınıfa konuya ilişkin bir konuşmacı davet edilebilir ya da belgesel, film vb. sunumlardan yararlanılabilir.
- Çocukların kendi seçimlerini kendilerinin yapması desteklenebilir. Örneğin; etkinlik sırasında farklı seçenekler sunularak çocuğun kendi istediği materyali seçmesine imkan tanınabilir.
- Planlama sırasında bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve her çocuğu motive edici unsurların farklı olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bilmeli ve planlamaları bu şekilde yapmalıdır.
- Çocuklara başarı duygusunu tadabilecekleri ve seviyelerine uygun etkinlikler planlanmalıdır.
- Öğretmen cezadan kaçınarak ve olumlu davranışları örnek göstererek çocukları motive edebilir. Örneğin; kalemlerini toplayan çocuğa diğer arkadaşlarının duyabileceği şekilde teşekkür edilebilir.
- Etkinlikler sırasında ödül kullanımı sınırlandırılmalıdır.
- Çocuklar arasında karşılaştırmayı ve yarışı en aza indirerek çocuğun sadece kendi gelişimine odaklanması desteklenebilir.
- Çocuklara yapılacak etkinlikler ve oyunlar açıklanarak çocukların ne yapacaklarından haberdar olması sağlanmalıdır. Böylece çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonları desteklenebilir.
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı kalınarak öğrenme süreci planlanabilir.

Öğrenme faaliyetlerinde çocukların motivasyonları kadar öğretmenlerin motivasyonlarının

sağlanması da büyük önem arz etmektedir. Malmberg (2006)'e göre; dışsal motivasyona sahip öğretmen çocukların aileleri ile olumlu ilişkiler kurmaya ve kendi ekonomik sorunlarını gidermeye odaklanırken; içsel motivasyona sahip olan öğretmen çocukların gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planlamaları yapmaya ve eğitim sürecini eğlenceli ve verimli hale getirmeye odaklanmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, dışsal motivasyonu yüksek olan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Balcı, 1992). Egan (2001)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin sorumluluk alma, başarı ve kendi başına çalışma gibi içsel motivasyon faktörleri açısından yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların okulda yapılan öğrenme faaliyetleri sırasında elde ettiği bilgi ve becerilerin kalıcı olması için ev ortamında anne ve babası tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların ebeveynlerinden aldıkları bu destek, öğrenme faaliyetlerine katılma ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerine ilişkin motivasyonlarına da katkı sağlamaktadır.

2. 1. 5. Erken Çocukluk Döneminde Motivasyonun Desteklenmesinde Ailenin Rolü

Çocukların davranışlarını şekillendiren ve davranışlarına yön veren ilk kurum ailedir. Çocukların karşılaştıkları farklı olay ya da durumlar hakkında merakları giderildiği zaman çocuklar yeni durumlar keşfetmek için cesaretlenmekte ve yeni şeyler öğrenmeye yönelerek daha çok motive olmaktadır. Bu durum da çocukların yeteneklerinin ve ilgilerinin farkına varmasını ve girişimlerde bulunmasını desteklemektedir (Boydak Özcan, 2007; Ünal, 2010).

Aile ortamında anne ve babaların çocuklarına sundukları imkanlar ve oyun ya da aktivitelere yönelik çocuklarına yapacakları rehberlik ile ebeveynler çocuklarının öz güvenlerini desteklemektedirler. Özellikle çocuklarıyla oynayacakları yapılandırılmamış oyunlar aracılığıyla çocukların öğrenmeleri, motivasyonları ve gelişimleri desteklenmektedir. Çocukların içsel motivasyonları yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan oynadığı oyundan ya da etkinlikten yüksek düzeyde doyum sağlamasını ve haz duymasını sağlayarak duygusal gelişimini de desteklemektedir (Koçyiğit ve Kök, 2010).

Çocuğu yaşadığı toplumun gereklerine yönelik hazırlama ve gelişimini destekleme konusunda aileye katkılar sunan okul öncesi eğitim kurumları aileden sonra eğitim sistemi içindeki ilk basamak olarak görülmektedir. Bu nedenle hem okul öncesi eğitim kurumu hem de aile çocuğun hayata hazırlanması ve başarılı olmasında birbirinden bağımsız olarak

düşünülmemektedir. Okulda çocuklara kazandırılan davranış, beceri ve bilgilerin kalıcı olabilmesi için aileler tarafından da desteklenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra çocuğa değerlerin, alışkanlıkların ve davranışların kazandırılmasında okulda ve evde farklı yöntemlerin kullanılmış olması çocuğun öğrenme ve uygulama konusunda yaşayacağı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle çocuğun eğitim sorumluluğunun paylaşılması bakımından aile ve okul iş birliği önem arz etmektedir (Arabacı, 2017).

Çocuğun okulda yapılan öğrenme etkinlikleri ve çalışmalar sonucu elde ettiği kazanımların ev ortamında ebeveynleri tarafından desteklenmesi çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini, öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını, mutlu, başarılı ve özgüven sahibi bireyler olmalarını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken aynı zamanda akademik motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemekte ve daha olumlu bir benlik geliştirmelerini desteklemektedir (Cordry ve Wilson, 2004; Kılıç, 2009; Özcan, 2012; Sağlam ve Çalışkan, 2017).

Ailelerin çocuklarını gerek içsel gerekse dışsal etkenler ile motive etmeleri; çocukların hem gelecek yaşantıları üzerinde hem de yaşamlarını sürdürdükleri toplumu etkileme potansiyeli üzerinde oldukça önemlidir (Can, 2014). Çocuğun yaşadığı toplumda sosyal açıdan yetkin bir birey olması ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi için anne ve babanın çocuğa sergilediği tutumlar büyük önem arz etmektedir (Erkan, 2010). Baumrind (1966) anne baba tutumlarını 3 temel ana başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; Baskıcı-Otoriter, Demokratik ve İzin Verici anne baba tutumlarıdır. Baskıcı-Otoriter Tutumda ebeveynler katı bir disiplin uygulamaktadır. Çocuğun özgüvenini zedeleyen bu tutumda çocuk baskı altında olduğundan başkasının etkisinde çok kolay kalabilmekte ve çekingen tavırlar sergilemektedir (Yavuzer, 2003; Yıldız, 2004). Bu nedenle bu çocuklar herhangi bir davranış sergileme durumunda çekingen davranmakta, yanlış yapmaktan korkmaktadır. Bu da çocukların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Demokratik Tutumda ebeveynler çocuğu koşulsuz sevmektedir. Temel güven duygusu oluşan çocuk özgüveni yüksek, denemekten korkmayan, kendini gerçekleştirmeye yönelik girişimlerde bulunan çocuklar olarak toplumsal yaşamda yerlerini almaktadırlar (Pekşen-Akça, 2012; Kulaksızoğlu, 2011). Bu nedenle demokratik tutumla yetişen çocuklar kendilerini yeni şeyler öğrenmek için motive etmekte ve davranışlarının sorumluluğunu kendileri almaktadır. İzin Verici Tutumda çocuğun ebeveynler tarafından kontrolünde ve çocuğa sınırlar koyma konusunda yetersizlikler yaşanmaktadır. Çocuk anne babasının kendisine ilgisiz olduğunu düşünmektedir (Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015). Bu tutumla yetiştirilen çocuklar girdikleri her ortamda bu rahatlığı bulamayınca

ümitsizlik yaşamaktadır ve bu da çocuğun davranışta bulunma ya da öğrenme etkinliklerine katılma konusunda motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailede anne ve babası ile olan ilişkileri kişilik gelişimini, okul başarısını ve gelecekteki uyumunu etkilemektedir (Hortaçsu, 1997, s. 69). Anne ile kurulan yakın ilişki ve annenin çocuğun gereksinimlerine yanıt verme şekli çocuğun yaşamının geri kalan kısmında kuracağı ilişkiler üzerinde büyük rol oynamaktadır (Gürün, 1984). Baba, anne-çocuk ilişkisini kolaylaştırması, ev işleri ve çocuk bakımında anneye destek olması açısından çocuk üzerinde dolaylı bir etki sağlarken; çocuğuyla oyunlar oynaması, etkinliklere katılması ve çocuğuna bir şeyler öğretmesi ile de çocuk üzerinde doğrudan etki sağlamaktadır (Güngörmüş, 1989). Dünyaya geldiği andan itibaren duygusal pek çok deneyimi ailesiyle yaşayan çocuk çevreyi anlama ve anlamlandırma çabası ile motivasyonunu sağlamakta ve pek çok girişimde bulunmaktadır. Çocukta doğuştan var olan motivasyon ile çocuğun yaşamış olduğu duygusal deneyimler iç içe geçmekte ve güçlenmektedir (Berhenke, 2013). Ailesi ile kurduğu sağlıklı ilişkiler ve yaşadığı duygusal deneyimler sayesinde çocuklar daha özerk ve güven duygusu yüksek olarak yetişmektedirler. Gelişen bu duygular ise çocukların içsel motivasyon gelişimini desteklemektedir (Özkan, 2014).

Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler anne ve babaların çocukların motivasyonları ve motivasyonel davranışları üzerindeki etkilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Anderson, Manoogian ve Reznick (1976)'ın yaptıkları çalışma sonucunda; çocukların sergiledikleri davranışlara karşı yetişkinler tepkisiz kaldığında ve çocukları görmezden geldiklerinde çocukların çok düşük seviyede bir içsel motivasyon sergiledikleri saptanmıştır. Atmaca Koçak (2004)'ın yapmış olduğu çalışmada babaları ile sıcak ilişki kuran çocukların akademik olarak başarılı, akran ilişkilerinin iyi olduğu ve daha az antisosyal davranış sergiledikleri saptanmıştır. Poyraz (2007)'ın yaptığı çalışmada, çocuğun özerkliğini destekleyen, çocuğuna ilgi ve sevgi gösteren babaların çocuklarının daha mutlu, uyumlu, kolay ilişki kuran, araştırmacı, liderlik özellikleri taşıyan bireyler oldukları saptanmıştır. Taşkın (2011)'ın yapmış olduğu araştırmada babaların çocuklarına gösterdikleri ilgiyle bebeklik döneminde güvenli bağlanma arasında; okul öncesi dönemde ise kendilerine yönelik olumsuz duygularını düzenleme arasında doğrudan ilişki olduğu saptanmıştır. Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik, (2017) çalışmalarında demokratik tutumları yüksek olan annelerin çocuklarının sebatkarlık düzeylerinin de yüksek olduğunu saptamışlardır. Sparks, Hunter, Backman, Morgan ve Ross'un (2012) 150 bebek 6. ve 18. aylarında iken annenin stresi ile bebeklerin üst düzey motivasyonu arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak inceledikleri

araştırmalarının sonucunda bebekler 6 aylık iken ebeveynlerin stres düzeyi ile bebeklerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük olduğu saptanırken; bebekler 18 aylık iken ebeveynlik stresi ile bebeklerin motivasyon düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşayan annelerin bebeklerinin daha az motive olduğu saptanmıştır. Wang, Morgan ve Biringen (2014) Anne-çocuk etkileşiminin çocukların motivasyonlarına etkisini inceledikleri boylamsal araştırmalarının sonucunda; çocuk ile kurulan olumlu etkileşimin ilerleyen dönemde çocukların sebat, yeterlilik ve motivasyonunu yordadığı; olumsuz etkileşimin ise ilerleyen dönemde çocukların sebat ve kendini motive edebilme ve bağımsız çalışabilmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Gözübüyük ve Özbey (2019) çalışmalarında 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile bağlanma biçimleri arasında güvenli bağlanan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu saptarken; yine Gözübüyük ve Özbey (2020) başka bir çalışmalarında 48-72 aylık çocukların çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Erken çocukluk döneminde çocukların etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekteştirip hayatlarının sonraki dönemlerinde çağın gereklerini yerine getiren bireyler olarak yetişebilmeleri için motivasyonlarının desteklenmesi gerekmektedir. Motivasyonlarını sağlamaları kadar duygu ve davranışlarını kontrol etme, dikkatini odaklama ve uygun duygu ve davranışlar sergilemeleri yani öz düzenleme becerilerine sahip olmaları çocukların gelişimleri ve sosyal uyumları açısından büyük önem arz etmektedir.

2. 2. Erken Çocuklukta Öz Düzenleme

2. 2. 1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Önemi

Bireyler dışsal motivasyonu tamamen içselleştirdiklerinde ya da içsel motive olduklarında öz düzenleme gerçekteşmektedir (Calp, 2013). Öz düzenleme; çocuğın öğrenme sürecinde sorumluluk alması ve öğrenme faaliyetlerine yönelik motive olmasını sağlayan faktörlerin farkında olması olarak tanımlanmaktadır (Perry ve Drummond, 2002). Risemberg ve Zimmerman (1992)'a göre öz düzenleme, bireyin amaçlar belirleyip belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda stratejiler geliştirmesidir. Pintrich ve De Groot (1990)'a göre öz düzenleme çocukların davranışlarını ve akademik sorumluluklarını kendi kendilerinin yönetmeleri ve kontrolünü sağlamalarıdır. Kauffman (2004)'a göre öz düzenleme, çocuğın

öğrenme etkinliklerini yönetme ve kontrol etmeye yönelik sarf ettiği çabadır. Schunk (1996)'a göre öz düzenleme, çocuğun çevresinde olup bitenleri gözlemleyerek kendisine amaçlar belirlediği, bu amaçlara ulaşmak için izlemesi gereken yolları belirlediği, amaca ulaşmak için harekete geçtiği ve her aşamasında aktif olduğu bir süreçtir. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000)'a göre öz düzenleme, hedefe ulaşmak için bireyin belirlemiş olduğu amaçları ve eylemleri değişen çevresel şartlar bağlamında duyuşsal, davranışsal, bilişsel ve motivasyonel bileşenler ile düzenleme biçimidir (Aktan, 2012).

Öz düzenleme becerisi; çocukların öğrenme sürecinde hedeflere yönelik kendi öğrenme yollarını belirleme, öğrenme faaliyetlerine dikkatini verme, öğrenme sürecinde planlama yaparak zamanı ve öğrenme kaynaklarını verimli ve etkili bir şekilde kullanma ve kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluk alma becerilerini kapsamaktadır (Eker, 2012). Öz düzenleme becerisine sahip olan bir birey neyi, ne zaman, hangi sırada ve ne şekilde öğreneceğine karar verip, kararlarını gerçekleştirebilir ve kendi öğrenme sürecinin düzenlenmesinde aktif rol alır. Yani birey kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kendisi alır, öğrenme sürecinin başından sonuna kadar kendi öğrenmesine hakimdir ve kendi öğrenme sürecini planlayarak uygular (Alçı ve Altun, 2007).

Öz düzenleme becerisine sahip olan bir birey herhangi bir durumu, olayı vb. öğrenme gereksinimi duyduğunda öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda kendisine güvenir, kendinde var olan yeteneklerin farkındadır ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için çalışmaya başlar. Öğrenme sürecinde karşılaştığı engellerin üstesinden gelmek için çeşitli çözüm yollarını dener ve motivasyonunu düşürmez (Dadlı, 2015; Ozan, 2017). Öz düzenleme becerilerini etkili kullanan bireyler ulaşmak istedikleri hedef doğrultusunda önlerine çıkan engelleri ortadan kaldırır ve sahip oldukları bilişsel özellikleri düzenleyerek hedefe ulaşmak için harekete geçerler (Ercoşkun ve Köse, 2014). Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler kendilerine ulaşabilecekleri hedefler belirleyerek bu hedefler doğrultusunda öğrenme ortamını düzenlerler. Belirledikleri hedeflere ulaşmak için sebat göstererek çalışırlar ve hedeflerine ulaştıkları zaman da kendilerine daha etkili ve ulaşılabilir yeni hedefler belirlerler (Zimmerman, ve Schunk, 2008; akt. Yılmaz, 2013).

Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi belirlemiş olduğu yöntem ve teknikleri kullanarak kendi amaçlarına ulaşmak için bilişsel olarak kendini motive etmesidir (Çiltaş, 2011). McCombs (2001)'a göre ise öz düzenlemeli öğrenme; öğrenme faaliyetlerinin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesinde bilişsel yetiler ile güdüsel ve duyuşsal etkenlerin ortak işe koşulmasıdır (Erdoğan, 2012). Öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştiren çocuklar sosyal

hayatın gereği olan uygun toplumsal davranışlar sergileme, olumlu sosyal beceriler kazanma ve akademik alanda başarı sahibi olma gibi pek çok yetiye sahip olmaktadır (Peker, 2013). Öz düzenleme stratejilerine sahip olan çocukların, kendi öğrenme amaçlarını belirleyen, belirledikleri amaçlara ulaşmak için kullanacakları stratejilere karar vererek uygulayan ve uygulama sonucunu değerlendiren yüksek öz yeterlilik algısına sahip; yeterli düzeyde öz düzenleme stratejisine sahip olmayan çocukların ise, ebeveynleri ya da öğretmeni tarafından önceden hazırlanan öğrenme faaliyetlerini yerine getirmeyi daha kolay bulan ve sonuca süreçten daha çok önem veren çocuklar oldukları görülmektedir (Eker, 2012). Kendi öğrenme faaliyetleri sırasında öz düzenlemelerini yapan çocuklar öğrenme süreçlerini yöneterek motivasyon ve öğrenme açısından kendilerini etkili bir şekilde yönlendirmekte ve etkin bir öğrenme sürecinde yer alarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Boekaerts ve Corno, 2005). Matthews'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada dikkati yöneltme, problem çözme esnekliği ve duygusal - davranışsal tepkileri kontrol etme gibi öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının hazır bulunuşluklarını pozitif yönde yordadığı saptanmıştır.

2. 2. 2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme; dürtü kontrolü, fiziksel kontrolü içeren *davranış düzenleme*; duyguların anlamlandırılmasını kapsayan *duygu düzenleme*; dikkat dağınıcı faktörleri engelleyebilme ve duruma/olaya dikkatini verme becerilerini içeren *bilişsel düzenlemeden* oluşan beceriler dizisidir (Ertürk, 2013).

2. 2. 2. 1. Bilişsel Düzenleme

Bilişsel düzenleme, bireyin düşünce ve duygularını bilişsel süreçler aracılığıyla düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel düzenleme becerisi; bireyin dikkatini kontrol etmesi, planlamalar yapması, olayları ve durumları muhakeme etmesi ve herhangi bir duruma yönelik karar vermesi gibi davranışlarda kullanılmaktadır. Bireyin çeşitli durumlar karşısında davranışlarını ve duygularını kontrol altına alabilmesinde öz düzenleme becerisini kullanabilmesi için bilişsel düzenleme becerisini kazanmış olması gerekmektedir (Bronson, 2019).

Bilişsel düzenlemenin bir boyutu *yürütücü işlevler*dir. Yürütücü işlevler; hedefe ulaşmak için seçerek katılım gösterme, davranışları düzenleme, amaç belirleme, plan yapma, bilgi ve

materyalleri düzenleme, strateji ve çözüm yolları geliştirerek kullanma, hedefe yönelik davranışı sürdürme ve sergilenen davranışları yönlendirme gibi bir takım becerilerden meydana gelmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018; Gültekin Ahçı, 2016). Yürütücü işlevler çocukların kişiler arası tepkilerini düzenlemesi, iletişim becerilerine ve sosyal duygusal gelişimlerine katkı sunması ve davranışlarının kontrolünü sağlamasına destek olması açısından önem arz etmektedir (Carlson, Mandell ve Williams, 2004).

Bilişsel düzenlemenin bir diğer alt boyutu ise *dikkati düzenleme*dir. Hedefe ulaşmak için gerekli olan *dikkat*; bireyin belirlenen hedefe ulaşması için odaklanması ve stratejiler geliştirerek kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2020). Dikkati düzenleme; belirlenen görevi yerine getirmeye hazır olma, dikkatin koordinasyonunu sağlama, dikkati dağıtan uyaranları görmezden gelme ve dikkati sürdürme gibi süreçleri içermektedir (Bronson, 2019).

Bilişsel düzenlemenin diğer bir alt boyutu *işleyen bellek*dir. İşleyen bellek; problem çözme, planlama ve akıl yürütme gibi üst düzey işlevleri kapsamaktadır. İşleyen bellek, çocukların karşılaştıkları problemleri çözmelerini ve çözüm için planlar yapmalarını, kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerini ve göreve yönelik akıl yürütmelerini desteklemektedir (McClelland ve Cameron, 2011).

Okul öncesi dönem çocukları ödül ve ceza olmaksızın yaptıkları etkinliklere içsel merak ve arzu ile katıldıkları zaman yüksek bir motivasyonla çalışmakta ve yaptıkları işten büyük bir zevk almaktadırlar. Dışarıdan herhangi bir yönlendirmenin olmadığı etkinliklerde zihinsel süreçlerini daha aktif düzenleyebilmektedirler (Montessori, 1979). Nitekim ulaşılabilir hedefler belirleme, olaylar ve durumları daha iyi muhakeme etme, problem çözme, karar verme ve dikkatinin kontrolünü sağlama gibi bilişsel bir takım düzenlemeler yapan çocukların içsel olarak motive oldukları görülmektedir. Ayrıca herhangi bir problemin çözümüne odaklanan ya da ilgi duyduğu bir nesneyi inceleyen çocukların dikkatlerini uzun süreli düzenleyebildikleri ve içsel motivasyonlarını sağladıkları görülmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

2. 2. 2. 2. Duygusal Düzenleme

Duygusal düzenleme, bireyin herhangi bir duygusal durumla karşılaştığında o an içinde bulunduğu toplumun talep ve beklentilerine uygun olacak şekilde duygularını düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Mills ve

McCarroll'a (2012) göre ise duygu düzenleme; duygusal tepkinin karşılaşılan duruma göre seviyesinin ve şiddetinin ölçülebilmesidir. Duygu düzenleme süreci duygusal tepkilerin oluşturulması, değiştirilmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden meydana gelmektedir (Thompson, 1994). Duygu düzenleme süreci sadece duygusal tepkinin sıklığını ve yoğunluğunu düzenlemekle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda karşılaşılan duruma en uygun yeni bir duygunun oluşturulmasını ve oluşturulan duygunun devam ettirilmesini de içermektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Sözel iletişimin henüz başlamadığı bebeklerde duyguların ifade edilmesi ile iletişim başlamaktadır. Yeni doğanlar gülümseyerek ve istedikleri bir objeye uzanarak mutlu olduklarını; ağlayarak ve huzursuzlanarak ise mutsuz olduklarını ifade etmektedirler. Çocuklar 2 yaşından sonra dil gelişiminin de etkisiyle duygularını uygun yer ve zamanda en uygun şekilde ifade etmeye başlamaktadırlar. 4-5 yaşındaki çocuklar her ne kadar başkalarının duygularının nedenini tahmin etmeye başlasalar bile aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini kavrayamamakta ve kendilerine en yakın olan duyguya odaklanmaktadırlar (San Bayhan ve Artan, 2004).

Çocukların dış dünya ile iletişimlerinin ve etkileşimlerinin arttığı okul öncesi dönem sosyal ilişkilerin yanı sıra duygusal etkileşimlerin de arttığı bir zaman dilimi olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki duygusal durumlardan uzaklaşmanın, duygusal durumlara yaklaşmanın ya da bu duygusal durumları değiştirmenin mümkün olduğunu fark ettikleri zaman aslında duygusal düzenleme açısından da yaptıkları denemeler sonucunda daha aktif ve becerikli hale gelmektedirler (Şahin Demirkapı, 2014). İhtiyaçlarını karşılama sürecinde bağımsız bir şekilde hareket eden bireyler karşılaştıkları durumlar ve yaşadıkları olaylar neticesinde gerek olumlu gerek olumsuz bir takım etkileşimler yaşamaktadırlar. Bu durum da yaşanan olaylar karşısında bireylerin olumsuz ya da olumlu duygular hissetmelerine neden olmaktadır. Bireylerin kendilerini bağımsız hissetmeleriyle olumlu duygular gelişirken; daha baskıcı ya da kontrol edici tavırlara maruz kalmaları durumunda da olumsuz duygular gelişmektedir (Acun Kapıkıran, 2015).

Duygu düzenleme becerileri zayıf olan çocuklar öğretmen ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde sorunlar yaşamakta, engellenmeleri durumunda saldırgan bir şekilde tepki vermekte, çabuk sinirlenmekte ve kaygı ve korku durumlarını daha yoğun yaşamaktadırlar (Chang ve ark., 2003). Olumsuz duygu durumlarını yoğun yaşayan çocuklar öğrenme faaliyetlerine ya da oyun etkinliklerine odaklanma konusunda sorunlar yaşamakta, sosyal ilişkileri zedelenmekte ve içsel motivasyonlarını sağlayamamaktadırlar. Duyguların yoğun yaşandığı durumlarda

engelleyici kontrolün devreye girmesi ile çocuk kendi kendini sakinleştirecek bir takım telkinlerde bulunmakta ve bu telkinleri sayesinde de sakinleşmektedir. Nitekim duygularını kontrol eden ve başarılı bir şekilde düzenleyen çocuk etkinliklere daha iyi odaklanmakta ve içsel motivasyonunu yeterli düzeyde sağlamaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

2. 2. 2. 3. Davranışsal Düzenleme

Yürütücü işlevler; belirlenen hedefe ulaşma sürecinde bireyin harekete geçmesi ile başlayan ve hedefe ulaşmaya kadar devam eden tüm aşamaları içermektedir (Gültekin Ahçı, 2016). Davranışsal düzenleme ise; yürütücü işlev süreçlerinin davranışa dönüştürülmesi olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle davranışsal düzenleme dikkati düzenleme, işleyen bellek ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlevin pek çok bileşenini kapsamaktadır (Ponitz ve McClelland, 2009; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

- *Dikkati Düzenleme*; bireyin hedefe yönelik sergilediği davranışları ile dürtüleri tarafından kontrol edilen davranışları arasındaki mücadele de ortaya çıkmaktadır.
- *İşleyen Bellek*; dikkati çeken uyaranların kaldığı ve davranışlara yön veren kısımdır.
- *Engelleyici Kontrol*; uygun olmayan davranışların engellendiği uygun olan davranışların yönlendirildiği bileşendir.

Davranış düzenleme alt boyutu, çocukların dürtüsel davranmaması, eyleme geçmeden önce düşünmesi, sabır göstererek sırasını bekleyebilmesi, verdiği tepkilerin kontrolünü sağlaması ve sergileyeceği davranışları planlaması gibi durumları içermektedir (Dinçer Yavuz, 2019). Özellikle çocuğun sosyal hayata dahil olduğu okula başlama sürecinde kendi bağımsız davranış kalıplarını sergilemeye başlaması ve çocuğun akranlarıyla iletişime geçişi noktasında davranış düzenleme becerileri büyük önem taşımaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2001). Sınıf ortamında sessiz konuşma, konuşmadan önce el kaldırarak söz hakkı isteme, sırasını bekleme gibi davranış kalıpları çocuklar tarafından daha dikkat edilmesi gereken durumlar olduğu için okul öncesi dönem çocuklarının okula başladıkları zaman motor kontrolü ve davranışsal dürtüleri kontrol etmeleri gerekmektedir (Ertürk Kara, 2013).

Davranış düzenleme, dürtüleri ve davranışları kontrol etme ve hazzı erteleyebilme becerilerini kapsamaktadır. Davranışsal düzenlemeye sahip olan çocuklar öğrenmeleri ile ilgili gereksiz bilgileri görmezden gelme, göreve odaklanma, kendisine verilen yönergeleri hatırlama, öğrenmesine katkı sağlayacak belirli ipuçlarını fark etme, akranlarıyla olumlu ve daha dostça ilişkiler kurma, olumlu iletişim becerilerini kullanma konusunda başarılı olurken

aynı zamanda okul ortamında ve akademik ortamlarda da başarı sergilemektedirler (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Bunun yanı sıra çocukların yeterli düzeyde davranışsal öz düzenleme becerilerine sahip olmaması akademik başarıyı olumsuz yönde etkileme, akranları tarafından reddedilme, okula devam etmeme, davranış problemleri yaşama ve akademik başarıda düşüklük gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir (Bronson, 2019; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya ve Guthrie, 2001; Eroğlu, 2018). Bu açıdan bakıldığında davranış düzenlemenin çocukların sosyalleşme ve kişilik gelişim süreçlerinde önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya ve Guthrie, 2001; Rueda, Posner ve Rothbart, 2005). Batum ve Yağmurlu'nun (2007) yapmış oldukları çalışmalarında duygusal ve davranışsal düzenlemede yetersizlik yaşayan çocukların sosyal beceri düzeylerinin de düşük olduğu saptanırken; duygu düzenleme becerisine sahip olan çocukların davranış düzenleme becerisine de sahip oldukları saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının içsel motive oldukları zaman çevredeki dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen oynadıkları oyuna odaklandıkları ve çevrelerinde bulunan diğer kişileri rahatsız etmeden oynamaya devam ettikleri görülmektedir. Tüm bu beceriler aslında çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri sayesinde davranışlarını düzenledikleri zaman meydana gelmektedir (Eisenberg, 2005). Bilişsel ve duygusal düzenlemesini gerçekleştiren çocuklar sergiledikleri davranışların düzenlenmesi konusunda oldukça başarılı olmakta ve buna bağlı olarak da içsel motivasyonlarını sağlayabilmektedirler. İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar öz kontrol yeteneği kazandığından kimseye bağlı kalmadan davranış sergilemekte ve sergilediği bu davranışların sorumluluğunu da kendisi almaktadır (Özbey, 2018a; Yücel ve Gülveren, 2011, s. 123).

Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili olan pek çok kuram öz düzenlemeyi farklı açılardan ele alarak açıklamıştır. Bilgiyi İşleme Kuramı, Davranışçı Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Psikanalitik Kuram, Sosyal Kültürel Kuram ve Bilişsel Gelişim Kuramlarında öz düzenleme ele alınmaktadır.

2. 2. 3. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri ve Öz Düzenleme Modelleri

Bilgiyi İşleme Kuramına göre; öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin önceden var olan bilgilerin üzerine anlamlandırılarak yapılandırılması ve zihinde işlenmesi gerekmektedir. Bu

kurama göre çocuklar bilgiyi alarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmakta, depolamakta, eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmekte ve gerektiğinde yeniden yapılandırarak geri çağırılmaktadırlar (Deniz, 2015, s. 2). Bilgi İşleme Kuramına göre öz düzenleme bireyin rutinlere, planlara, kurallara ve stratejilere uyum göstermesini destekleyen yürütücü işlevlerinin gelişimi yoluyla kapasitesini artırması olarak tanımlanmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Oyun parkurunda karşısına çıkan yüksek engelleri aşabilmek için çocuğun farklı büyüklükte nesneleri üst üste koyarak engelden atlamaya çalışması bu kurama örnek verilebilir. Yüksekliği az olan nesneleri kullanan çocuğun engelleri aşmak için yeterli olmadığını görmesi daha yüksek nesneleri kullanması gerektiğini düşündürmektedir. Bu durum çocuğun daha önce yüksekliğe ilişkin bilgisi olmamasına karşın gerekli yüksekliğe ulaşması için bilişsel ve davranışsal düzenlemeyi beraberinde getirmekte ve çocuk engeli aşabilmektedir.

Thorndike, Hull ve Skinner gibi *Davranışçı Kuramcılara* göre; dışsal veya içsel uyarıcılar, bireyi harekete geçiren etkenler olarak nitelendirilmektedir. Davranışçı kuram, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağın ceza, pekiştirme, ödül gibi yollarla kontrol edilebileceğini savunmaktadır (Scales, 2015, s. 85). *Davranışçı Kuram*'a göre, birey davranışlarını kontrol ederken ceza ve ödülün etkisinde kalmaktadır. Bu etki sonucunda birey dış çevrenin belirlemiş olduğu davranışları sergileme konusunda öğrenilmiş bir öz kontrol göstermektedir (Bronson, 2019; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Yaptığı resimler kötü olan 5 yaşındaki bir çocuğun öğretmeninden aferin alabilmesi için resim yaparken daha dikkatli davranması ve çizimlerine özen göstermesi bu kurama örnek verilebilir. Bu kurama göre öz kontrol bireyin ulaşmak istediği ödülü ya da hazzı erteleyebildiği zaman kazanılmaktadır. Davranışçı kurama göre öz kontrol bireyin kendisine verilen yönergeleri tekrarlaması, kendisine sunulan uyaranlara en uygun davranışı seçerek sergilemesi ve dikkatini toplaması sırasında öğrenilmektedir (Özsoy Yanbak, 2019; Şamlı, 2019). Öğrenme dıştan kontrol edilerek davranışlarda meydana gelen değişimi içeren bir süreçtir. Öz düzenlemeli öğrenmenin ilk bakışta Davranışçı Kuramın görüşleri ile tamamen zıt bir kavram olduğu görülse de, aslında çocukların pekiştireçler ve ödüllere ilişkin seçimler yapması ve davranışlarını düzenlemesi açısından bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu kurama göre çocuklar kendilerini hedefe ulaştırmayacak davranışlardan vazgeçip, belirlenen hedefe ulaşmalarını sağlayacak davranışları sergileyerek aslında öz düzenleme yapmaktadırlar (Çetin ve Gelbal, 2008).

Psikanalitik Kuramda öz düzenleme, idin istekleri ile başa çıkma ve bireyin süper ego, id ve ego arasında meydana gelen çatışmaları kontrol altına alma çabası olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2019, s. 17). *Psikanalitik Kuramda* Freud öz düzenlemenin gelişimini isteklerin ve duygusal ihtiyacın gelişimi olarak nitelendirmektedir. Freud öz düzenlemeyi gerçek dünyanın gerekliliklerinin yerine getirilmesini ve bireyin uyarılma düzeyinin kontrol altında tutulmasını; egonun gelişimini ve olgunlaşmasını sağlayan önemli bir mekanizma olarak nitelendirmektedir (Özsoy Yanbak, 2019). Kurama göre id çoğu zaman uygun olmayan dürtüsel isteklere eğilim gösterirken; süper ego toplumsal ve ahlaki açıdan uygun davranışın sergilenmesi için ısrarcı davranmakta, ego ise id ve süperego arasındaki dengeyi sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında birey dürtülerini yatıştırarak süper egonun istekleri doğrultusunda öz düzenlemeyi gerçekleştirmektedir. Psikanalitik Kuram çocukların uygun olmayan dürtülerini kontrol edebilen, gerçek dünyayla baş edebilen ve güçlü bir süper ego geliştiren bireyler olarak toplumsal yaşama kazandırılmalarının önemi üzerinde durmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Örneğin; çocuk idin etkisiyle arkadaşının elinden oyuncacı çekip almak isterken süperegonun etkisiyle çocuk bu davranışın yanlış olduğunu düşünür. Ego devreye girerek oyuncakla sırayla oynamayı önerir ve oyuncakla sırayla oynama gerçekleşir.

Sosyal Öğrenme Kuramında Bandura öğrenmenin sosyal boyutuna ve çevrenin birey üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Bu kuramda bireylerin gerçekleştirdikleri öğrenmeler üzerinde çevrelerindeki diğer insanları gözlemlemeleri, taklit etmeleri ve model almaları önemli bir yer tutmaktadır (Kurtuldu, 2009, s. 349). *Sosyal Öğrenme Kuramına* göre, çocuğun hem kendi hem de çevresi tarafından belirlenmiş amaçları ve değerlendirme standartları olduğunda öz düzenleme gelişmektedir (Bronson, 2019, s. 17). Çocuk sergilediği davranışın cezalandırılması ya da ödüllendirilmesi sonucu dolaylı olarak öğrenmeler gerçekleşmektedir (Arabacı, 2019). Bu kurama göre öz düzenleme birbirini etkileyen 3 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar öz gözlem, öz yargı ve öz tepkidir. Bireyin sergilediği davranışların farkında olması *öz gözlem*, belirlemiş olduğu hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmesi *öz yargı*, değerlendirmeye yönelik verilen tepki ise *öz tepki* olarak nitelendirilmektedir (Zimmerman, 1989). Bandura'ya göre bireyler davranışlarını motivasyonlarına ve içsel birtakım ölçütlere bağlı olarak sergilemekte, denetlemekte ve yönlendirmektedirler. Bireylerin öğrenme sürecinde kendi sahip olduğu şartları veya öğeleri nasıl değiştirip düzenleyebildiği öz düzenlemeli öğrenme ile açıklanmaktadır (Bandura, 1986, s. 20). Her gün okula geç gelen bir çocuğun erken gelen arkadaşlarının öğretmenden yıldız aldığını görünce gece erken yatması

ve sonraki günler okula zamanında gelmesi bu kurama örnek verilebilir.

Sosyal Kültürel Kuram'da Vygotsky'e göre sosyal çevresinde bulunan insanlarla sağladığı iş birliği ve kurduğu sosyal ilişkiler aynı zamanda çocuğun öz düzenleme gelişimini de desteklemektedir. Bu kurama göre kullandıkları dil sayesinde önce başkalarını düzenlemeyi daha sonra kendini düzenlemeyi öğrenen çocuk öz düzenleme gelişimini de desteklemektedir. İçsel konuşma sayesinde öz düzenlemesini gerçekleştiren çocuk aynı zamanda karşılaştığı sorunları da çözmektedir (Kıyaker, 2017, s. 18). Bu kurama göre çevrelerindeki diğer insanlar yardımıyla ortak düzenleme gösteren çocuk, çevreden edindiği bilgiler ile gerçekleştirdiği öz düzenlemeye doğru bir gelişim göstermektedir (Arabacı, 2019, s. 20; Kıyaker, 2017, s. 16). Örneğin; Erzurum'da yaşayan bir çocuk oltu taşı atölyesinde babası ile oltu taşı işlerken aynı zamanda kurduğu sosyal etkileşim ile kültürünü de öğrenmektedir. Bu sayede çocuk kurduğu sosyal ilişkilerde başarılı olmak ve yaşadığı kültürün gereklerini yerine getirmek için duygu ve düşüncelerini yönlendirmekte ve uygun bir şekilde düzenlemektedir.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında öz düzenleme zihinsel süreçlerle ele alınmaktadır. Bu kuramda öz düzenleme meydana gelen zihinsel dengesizlikler ve çelişkileri çözerek zihinsel dengeyi sağlama olarak ifade edilmektedir. Dış dünyayı keşfetme isteği ile yaşanan dengesizlikler ve çatışmaları çözme ihtiyacı bireyin öz düzenlemesini tetiklemektedir. Bilişsel yeteneklerin, davranışların ve düşüncelerin düzenlemesini içeren bireyin bilişsel gelişimi ile aynı zamanda öz düzenleme becerileri de gelişme göstermektedir. Çocuğun bilişsel yapılarının gelişmesi sonucu dış dünyayı anlanlandırma düzeyindeki artış, daha üst öz düzenleme becerileri geliştirmesine de imkan sağlamaktadır (Bronson, 2019; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Örneğin; 2-3 yaş döneminde oyun hamuruyla oynayan çocuklar hamuru parçalara ayırdıkları zaman miktarının da azaldığını düşünürken; 6-7 yaşlarında olan çocuklar hamurun miktarının aynı kaldığını; sadece küçük parçalara ayrıldığını düşünmektedirler.

Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli, Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli, Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeli ve Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modelinde öz düzenleme farklı yönleriyle ele alınmaktadır.

2. 2. 3. 1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeline göre her bireyin öğrenme sürecinde farklı ihtiyaçlarının bulunması ve kendine özel öğrenmeler gerçekleştirmesinden dolayı öğrenme

süreci de döngüsel özellik taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında da bireyler öğrenme süreçlerinde duygularını kendileri kontrol edebilmekte ve öğrenmeye yönelik çabalarından kendileri sorumlu olmaktadır (Boekaerts, 1996). Bu modelde üç temel bileşen bulunmaktadır. Bunlar; öz sistem, öğrenme durumlarının algısı ve biliş üstü bilgisidir. Bu üç temel bileşen üzerinde ise motivasyonel öğelerin etkisi görülmektedir (Altun, 2005).

Boekaerts geliştirdiği modelde öz düzenlemeyle öğrenme sürecinde değerlendirmeyi merkeze almıştır. Boekaerts'a göre öz sistem, ilgili motivasyonel faktörler, öğrenme ortamının algılanması ve alana özgü biliş bilgisi değerlendirmeleri etkilemektedir. Yapılacak değerlendirme ise çocukların sınıf içerisindeki davranışlarını yönlendirmektedir. Yapılan olumlu değerlendirmeler çocukların alana yönelik bireysel bilgi ve becerilerini artırmasına; olumsuz değerlendirmeler ise çocuklarda öğrenmeye yönelik olumsuz tutuma neden olmaktadır (Kıyaker, 2017; Kuyumcu Vardar, 2011).

Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli motivasyonel öz düzenleme ve bilişsel öz düzenleme olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel öz düzenleme alt boyutunda yer alan kodlama, dikkat, seçici algı, organize etme, anlamlandırma, detaylandırma gibi bilişsel süreçleri kullanan çocuklar belirlenen hedefe ulaşmak için davranış sergileyerek öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Motivasyonel öz düzenleme alt boyutunda ise çocuklar öğrenme sürecinde çaba sarf etme, olumsuz duyguların etkisinde kalmadan karar verme ve öğrenmeye ilişkin istek duyma gibi süreçleri düzenlemekte ve öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Boekarts, 1997).

2. 2. 3. 2. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli

Pintrich çalışmalarında öz düzenleme üzerinde motivasyonun etkisini incelemiş ve öz düzenleme becerisi ile hedefe yönelim ilişkisini araştırmıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda hedefe yönelik faaliyetler gerçekleştiren çocukların öğrenmeye, bilgileri anlamlandırmaya ve kalıcı hale getirmeye yönelik daha çok çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır (Altun, 2005). Pintrich'in Öz Düzenleme Modelinde öz düzenlemeyi meydana getiren çevre, davranış, motivasyon ve biliş olmak üzere dört süreç belirlenmiştir. Belirlenen bu süreçler planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört farklı aşamadan oluşmaktadır (Pintrich, 2000a; Kıyaker, 2017).

Planlama: Bu aşamada hedef belirlenmekte, ön bilgiler gözden geçirilmekte ve üst biliş etkin hale getirilmektedir.

İzleme: Çocuk duygu, biliş, motivasyon, zaman, çaba yönetimi ve öğrenme sürecinin farkına varmaktadır.

Kontrol: İzleme aşamasında elde edilen bilgiler kontrol edilmektedir. Aynı zamanda çocuk zamanı ve çaba yönetimini gözden geçirmekte, sınıf ortamını kontrol etmekte ve kendisi için uygun olan stratejileri seçmektedir.

Değerlendirme (Yansıtma): Çocuk belirlediği hedefler doğrultusunda yapmış olduğu tüm çalışmaları değerlendirmektedir.

Boekaerts ve Pintrich'in modellerinin her ikisinde de motivasyonel öğeler üzerinde durulmaktadır. İki modelde de akademik başarı ve motivasyonel faktörler arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışmaların sonucunda akademik başarı ve motivasyonel öğeler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır (Pintrich ve De Groot, 1990).

2. 2. 3. 3. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski'nin süreç odaklı üst biliş modelinde, bireylerin öz düzenleme becerilerinin öğrenme süreci içerisinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Borkowski çocuklara öğrenme stratejileri öğretildiğinde aslında öz düzenleme becerilerinin de geliştiğini savunmaktadır. Bilginin zihinsel açıdan doğru işlenmesi; kişisel, bilişsel, motivasyonel ve durumsal öğelerin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir (Aydın ve Demir, 2014; Dadlı, 2015; Kıyaker, 2017). Borkowski'nin modelinin temel amacı, öğrenme stratejilerini belirleme ve kullanma sürecinde karşılaşılan olumsuz veya olumlu durumları net ve anlaşılabilir bir şekilde betimlemektir (Aktan, 2012).

Borkowski'ye göre çocuğa öğrenme stratejilerinin kullanımı öğretildiği zaman çocukta özdüzenleme becerisi gelişmektedir. Çocuk öncelikli olarak kendisine uygun özel bir strateji hakkında yeterince bilgi sahibi olmakta daha sonra diğer stratejileri öğrenmektedir. Çocuklar öğrenmeleri için en uygun stratejiyi seçmeyi ve kullandığı stratejinin performansını ne derece etkilediğini kendisi değerlendirebildiği zaman da özdüzenleme meydana gelmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Öğrenme faaliyetlerinde bulunan birey herhangi bir problem ile karşılaştığında problemi çözmek için uygun olan stratejiyi seçmektedir. Kendisi için uygun olan stratejiyi seçerken bir yandan da motivasyonel ve kişisel yapısına da katkı sağlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu modele göre etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için doğru stratejiler kullanma tek başına yeterli olmazken; aynı zamanda yüksek özyeterlilik

algısı ve olumlu tutum geliştirme vb. motivasyonel ögelere de ihtiyaç duyulmaktadır (Borkowski, 1996).

2. 2. 3. 4. Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeli

Winne'ye göre bir öğrenme süreci olan öz düzenleme, öğrenenlerin kendilerine verilen herhangi bir görevi yerine getirmek için stratejiler ve bilişsel taktikler uyguladıkları davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Taşkapı, 2015). Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeline göre; özdüzenlemeyle öğrenme her birinde farklı bir ürün elde edilen dört ayrı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla tanımlama, hedef belirleme ve planlama, planlanan taktik ve stratejilerin işe koşulması ve daha önceki aşamalarda elde edilen tecrübelerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesini içermektedir (Kuyumcu Vardar, 2011).

Görev Tanımı Evresi: Bireylerin hedefleri ile ilgili oluşturdukları öğrenme görevine ilişkin algıları ve tanımlar olarak ifade edilmektedir (Sarı ve Akinoğlu, 2009, 145). Bunlara ek olarak bilişsel kaynaklar, kullanılacak stratejiler ya da öğrenenin duyuşsal durumu da ele alınmaktadır (Winne ve Perry, 2000).

Hedef Koyma ve Planlama: Çocuk algıları doğrultusunda görev ile ilgili amaçlarını oluşturmakta, hedefe ulaşmak için stratejiler belirlemekte ve kendine ait bir öğrenme planı tasarlamaktadır (Winne ve Perry, 2000; Aktan, 2012).

Performans: Bireylerin hedeflerine ulaşmalarına yönelik olarak belirlenen taktik ve stratejiler uygulanmaktadır (Winne ve Perry, 2000)

Üstbilişin Düzenlenmesi (Değerlendirme): Çocuklar kendi üst biliş stratejilerini kendileri düzenlemektedirler (Winne ve Perry, 2000).

Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeline göre çocuk kendisine hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için kendisi için en uygun yönteme karar vermektedir. Hedefe ulaşmak için uygun strateji seçilip uygulanmakta ve elde edilen sonuç çocuk tarafından değerlendirilmektedir. Tüm bu aşamalar sırasında çocuk motivasyonunu sağlamakta ve hedefe ulaşınca kadar da motivasyonunu devam ettirmektedir.

2. 2. 3. 5. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman öğrenme süreçlerini açıklayan döngüsel öz düzenleme modelini geliştirmiştir. Zimmerman'ın Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramına göre geliştirmiş olduğu Öz Düzenleme Modeli aşamalardan birinde elde edilen bilginin bir sonraki aşamada kullanıldığı üç aşamadan oluşmaktadır. Bu modele göre çocuklar ulaşmak istedikleri hedeflerini belirlemekte, öğrenme süreci ile ilgili gözlemler yapmakta ve kendi performanslarına yönelik öz yansıtma bulunmaktadır (Bembenutty ve Zimmerman, 2003).

Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli'nde çocukların istekli ve aktif olarak katıldıkları öğrenme faaliyetlerinde akademik olarak daha yüksek performans sergiledikleri ve bu öğrenme faaliyetlerinde daha çok sorumluluk aldıkları özellikle vurgulanmaktadır. Bu modelde çocukların performanslarını geliştirmede kullanacakları dönütlerin yer aldığı ve birbirini takip eden Ön Düşünme Evresi (Planlama), Performans ve İradenin Kontrolü Evresi (Uygulama) ve Öz Yansıtma Evresi (Değerlendirme) aşamaları yer almaktadır (Kuyumcu Vardar, 2011).



Şekil 1. Akademik öğrenme döngüsel modeli

Ön Düşünme: Birey kendi hedefini kendisi belirlemekte, belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak için kullanacağı stratejilere karar vermekte, deneyimlerini ve bilgi birikimini değerlendirmekte ve hedeften beklediği sonuçları gözden geçirmektedir (Ayvaz, 2018; Kıyaker, 2017).

Performans ve İradenin Kontrolü: Birey hedefine odaklanmakta, belirlemiş olduğu stratejileri zihninde canlandırmakta, hedefe ulaşmak için çevresel koşulları uygun hale getirmekte ve uygulamaya geçmektedir (Ayvaz, 2018; Kıyaker, 2017).

Öz Yansıtma: Birey önceki süreçler neticesinde kendi verimliliğini ve hedefe ulaşip ulaşmama durumunu değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sonucunda sergilediği performansları

gözden geçirerek kendi davranışlarını düzenlemektedir (Ayvaz, 2018; Kıyaker, 2017).

Zimmerman'ın (1989) öz düzenleyerek öğrenme modelinde; çocukların öz düzenleyerek öğrenme düzeyleri kendi öğrenme süreçlerinde motivasyon, üstbiliş ve davranış açısından aktif katılımlarına bağlı olmaktadır. Zimmerman modeline göre çocuklar kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlemiş oldukları öğrenme faaliyetleri sırasında daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Bu durum da çocukların hem akademik anlamda başarılı olmalarını hem de yeni öğrenmelere ilişkin motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamaktadır.

2. 2. 4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Önemi

Öz düzenleme becerilerinin çocuklardaki gelişimi evrelere ayrılmaktadır. Bu evreler; Nörofizyolojik Evre, Kontrol Evresi, Öz Kontrol ve Öz Düzenleme Evreleridir (Kopp, 1982).

Nörofizyolojik Evre; 0-3 üç aylık süreci içeren bu evrede öz düzenleme refleksif tepkilerden ve uyarıların kontrolünden meydana gelmektedir. Çocuğun uyku, beslenme vb. fizyolojik rutinlerinin karşılanması ve bu rutinlerin düzenlenmesi ile bebek ve bakımını üstlenen kişi arasındaki iletişim önem arz etmektedir (Kopp, 1982).

Duyumotor Evre; Çocuğun gece-gündüz rutinlerinin farkına varması ile başlayan bu evre 3-9 ay arasındaki süreci içermektedir. Dış çevresinden gelen uyarılar ve biyolojik özellikleri ile şekillenen bu aşama bebeklerin sosyal çevrelerini düzenlemelerine katkı sağlamaktadır.

Kontrol Evresi; Çocuğun çevresini tanımaya başladığı bu evre 12-24 ay arasını kapsamaktadır. Bu evrede çocuk duygusal ve fiziksel olayları fark etmekte ve çevresinde bulunan kişiler ile iletişim kurmaktadır. Kurduğu iletişim ve etkileşim sayesinde onaylanmayan davranışların neler olduğunu öğrenmekte ve bu davranışları yapmama konusunda kontrolü gerçekleştirmektedir.

Öz Kontrol Evresi; Çocuğun günlük yaşantıda bir takım kuralların olduğunu fark edip kurallara göre hareket etmeye başladığı evredir. Kurallar belirlenirken çocuğun isteklerinin göz önünde bulundurulması, belirlenen kuralların çocuk odaklı olması ve kuralların uygulanmasında esneklik sağlanması çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öz Düzenleme; Okul öncesi dönemin başlarına denk gelen bu evrede öz kontrol davranışı öz düzenlemeye dönüşmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Çocukların tek başlarına gayret göstererek bir şeyi başarmak için çabaladıkları bu evrenin olumlu bir şekilde aşılması büyük

önem arz etmektedir. Bu evrenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için çocukların bakımlarını üstlenen kişilerin çocuklara çabaları doğrultusunda yardımcı olarak onların öz düzenleme becerilerini desteklemeleri gerekmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları sergiledikleri davranışların sonuçlarını hayal etme, vereceği cevaba karar verme gibi planlama becerilerinde oldukça başarılıdırlar. Bu dönemde çocuklar aslında karşılaştıkları bir olay ya da durumu hem kendi açısından hem de karşı taraf açısından görebilmektedirler. Bu sayede çocuğun kendi ihtiyaçlarını ve isteklerini kontrol etme olasılığı da yüksek olmakta ve öz düzenlemesini gerçekleştirmektedir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar öğrenmeleri için hedef belirleyen ve bu öğrenmeler için gereken motivasyonu sağlayabilen çocuklardır (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Öz düzenleme düzeyleri yüksek olan çocukların akademik motivasyonları öz düzenleme becerisine sahip olmayan çocuklara oranla daha yüksektir (Pintrich, 2003). Öz düzenleme becerisine sahip olmayan çocuklar ise olaylar karşısında sabır ve sebat göstermezken, problemli davranışlar sergilemekte ve akademik başarıları da daha düşük olmaktadır (Harris, Santangelo ve Graham, 2008; akt. Uygun, 2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden yüksek düzeyde özdüzenleme becerisi sergileyen çocukların diğer çocuklara oranla sosyal becerilerinin ve motor becerilerinin daha iyi olduğu, akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları ve iletişim kurma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017)

Öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların özellikleri incelendiğinde pek çok araştırmacının belirlediği ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar hedeflerini kendileri belirleme, belirledikleri hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçme ve kullanma, öğrenme sürecinde aktif rol oynama, öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenme ortamında bulunan kaynakları etkili kullanma, sosyal ortamlarda arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma ve çevresindekilerle işbirliği içinde çalışma gibi özelliklere sahiptirler. Ayrıca özyeterlilik düzeyleri oldukça yüksektir ve ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik olumlu tutum geliştirerek kendilerini motive ederler. Kendi performanslarına odaklanırlar ve öğrenmelerinin sonunda öz değerlendirme yaparlar. Herhangi bir başarısızlık durumunda başarı elde etmelerine engel olan durumların neler olduğunu analiz ederler ve sonraki süreçleri başarılı olabilecekleri şekilde planlarlar. Yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için kendilerine güvenirler ve yeni bilgi ve beceriler elde etmek için çalışmalar yaparlar (Bandy ve Moore, 2010; Boekaerts, 1998; Montalvo ve Torres, 2004; Özmenteş, 2008; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Schunk, 2009).

Öz düzenleme becerisi iyi gelişmiş olan okul öncesi dönem çocukları; akranlarıyla ve çevresindeki diğer çocuklarla oyuncağını paylaşabilme, duygu ve davranışlarını kontrol edebilme, sırasını bekleyebilme ve sınıf içi etkinliklerine katılma gibi becerileri sergileyebilmektedirler (Berk ve Meyers, 2013). Bu dönemde çocuklar hem düşüncelerini hem de duygularını uygun bir şekilde ifade etmek için dili oldukça iyi bir şekilde kullanmaktadırlar. Çocuğun kendi kendine yönergeler vermesi ve kendi kendine konuşması aslında davranışların öz düzenlenmesi için oldukça önemlidir (Kopp, 1982).

Çocukların öğrenme sürecinde aktif olabilecekleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri, belirlenen hedefe ulaşmak için davranışlarına yön verebilecekleri ve duygularını uygun bir şekilde ifade edebilecekleri eğitim ortamları hazırlanırsa çocuklar öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.

2. 2. 5. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Ortamları ve Öz Düzenleme

Çocukların sosyalleştiği ve toplumsal hayatı öğrendiği ortamlar aile ve okul ortamlarıdır. Çocukların okul ortamında öğrenmeleri sırasında öz düzenleme becerilerini kullanabilmeleri için anlama düzeylerinin değerlendirilmesi ve motivasyon, biliş ve üst bilişlerinin desteklenmesinde uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Çocukların öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için kendi öğrenme süreçlerini planlama, süreçle ilgili uygun değişiklikler yapma, sürece yönelik kendilerine dönütler verme ve yapılan hataları düzeltme fırsatı sunma imkanı veren öğretim ortamları hazırlanmalıdır (Astarlar, 2019).

Öz düzenlemenin sağlanmasında ve geliştirilmesinde pek çok faktör etkili olmaktadır. Çocuk faktörleri çoğunlukla motivasyon, yaş, cinsiyet, öğrenme tarzı, köken; okul ortamını etkileyen faktörler uygulama fırsatları, öğretim yöntemi, çocukların özyeterlik algıları, değerleri, motivasyonları ve mevcut materyallerin kalitesi olarak belirlenmektedir. Eğitim ortamında sağlanan öz düzenleme sayesinde çocuk öğrenme faaliyetleri sırasında aktif olmakta ve kendi öğrenmesini kendisi oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen-çocuk etkileşimi, eğitim yaklaşımları ve sınıf ortamı çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Astarlar, 2019). Nitekim öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan eğitim kurumları ve öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören çocuklar hayatlarını kolaylaştıran pek çok beceriyi daha kolay kazanabilmektedirler (Şepitci, 2018, s. 21).

Öğretim süreci boyunca çocuğu merkeze alarak aktif kılan ve sınıf içinde demokrat bir tutum

sergileyen öğretmen çocukların motivasyon düzeylerini desteklemesinin yanı sıra öz düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Perry, VandeKamp, Mercer ve Nordby, 2002). Çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyebilmek için öğretmenlerin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler (Paris ve Winograd, 2001);

- Çocukları kendi ulaşmak istedikleri hedefi belirlemeye teşvik etmek,
- Çocukları sadece nicel değil niteliksel olarak da değerlendirmek ve çocuklara dönüt vermek

Çocuğun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenme faaliyetlerinde aktif olması ve öğrenme sürecinin sürekliliğinin desteklenmesinde eğitim ortamında sağlanan öz düzenleme önem arz etmektedir. Yapılan pek çok çalışmada öğretmen-çocuk etkileşimi, sınıf ortamı ve eğitim yaklaşımlarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock'un (2009) yaptıkları çalışmalarının bir boyutunda, anaokullarındaki eğitim ortamı kalitesinin, çocukların eğitim ortamında gerçekleştirdikleri davranışsal öz düzenlemeye katkısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda eğitim ortamlarının kalitesinin ve öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminin, çocukların daha üst düzeyde davranışsal öz düzenleme becerileri göstermelerinde etkili olduğu saptanırken; çocukların sınıfta oynanan oyundan kopma ve verilen görev dışında kalma sürelerinin de azaldığı saptanmıştır. Turan ve Demirel (2010)'in akademik başarı ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarının sonucunda; akademik başarısı yüksek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeyi daha çok uyguladığı; akademik başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin ise kendilerine dışarıdan verileni kabul ederek verilenle yetindiği saptanmıştır. Ekinci Vural (2012) okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinin eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu çalışmasında saptamıştır. Williford, Maier, Downer, Pianta ve Howes (2013) yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesi, çocukların sınıf içi bireysel katılımları ve öğretmenlerin sınıf düzeyinde etkileşimleri ile çocukların okula hazırlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Çalışmada çocukların sınıf içi katılımı ve öğretmen etkileşimlerinin kalitesi okula hazırlık becerileri ile ilişkilendirilirken; çocukların sınıf içi katılımları da öz düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırlığının dil, okuryazarlık ve öz düzenleme alanlarında edindiği kazanımlarla ilişkili olduğu ve öğretmenlerin çocuklarla yüksek derecede duyarlı etkileşimlere girdiğinde okula hazırlık becerilerinde olumlu yönde artış gözlemlendiği saptanmıştır. Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen'in (2014) öğretmen-

çocuk etkileşiminin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların öz düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe, (2017) çalışmalarında okul tipinin (devlet ve özel okul) davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında özel kurumlar lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamışlardır. Aykut, Apaydın ve Çelik Şahin (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeyi desteklemek için yürüttükleri uygulamaları belirlemeyi ve bu uygulamalara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf kuralları ve rutinleri öğretme, akran aracılı öğrenmeyi kullanma, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek için sınıflarda pekiştirme, rol dağılımı yapma, rutin oluşturma, geri bildirimler sunma ve olumlu geri bildirimleri düzeltici geri bildirimlerden daha sık kullanma, seçenek sunma ve kolaylaştırıcılar kullanma gibi stratejileri sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Özbey (2018a) araştırmasının sonucunda anasınıfına giden çocukların anaokuluna giden çocuklara göre daha düşük seviyede öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu saptamıştır. Çırak Kurt ve Turan Özpolat (2021) çalışmalarında De Smul vd. tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarına ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeyi sağlayacak ölçeği Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda “Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlamış ve ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymuşlardır. Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2021) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamaları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğu saptanmıştır.

2. 2. 6. Motivasyon ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişki

Motivasyon; öz düzenlemede etkili ve temel bir bileşen olarak nitelendirilmektedir (Pintrich, 2000b). Bireyler dışsal motivasyonu tamamen içselleştirdiklerinde veya içsel motive olduklarında öz düzenleme meydana gelmektedir (Calp, 2013). Bir görevin yerine getirilmesinde doğrudan etkili olmayan motivasyon, bireyin motivasyonel inançlarına ve farkındalık düzeyine bağlı olarak öz düzenleme üzerinde etkili olmaktadır.

Motivasyon için öz düzenlemenin sağlanması da önemlidir. Motivasyonun öz düzenlemesi; çocukların belirlenen hedefe yönelmeleri ve hedefe yönelik yeterliliğe sahip olma gibi motivasyonel inançların kontrol edilmesini ve gerekli durumlarda değiştirilmesini içermektedir (Kuyumcu Vardar, 2011). Etkili bir öz düzenlemenin varlığından söz edebilmek için çocukların öncelikle hedef belirlemiş olması ve belirlemiş oldukları bu hedeflere de ulaşmaları için motivasyonlarını sağlamış olmaları gerekmektedir (Çetin ve Gelbal, 2008). Çocukların öğrenme faaliyetleri ve bu faaliyetlerin gerçekleştirilme sorumluluğunu alma konusunda motivasyonlarını sağlamaları öz düzenleme becerisini geliştiren faktörlerdir (Aydın ve Demir, 2014; Perry ve Drummond, 2002). Öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukların bilişsel süreçleri düzenleme ve uygun stratejilere karar vermelerinin yanı sıra öğrenmeler için motive olmaları da gerekmektedir (Pintrich ve De Groot 1990; Zimmerman, 1990). Öz düzenlemeli öğrenmede motivasyonun sağlanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken stratejinin ne olduğu bilgisine sahip olmak oldukça önemlidir. Çünkü öğrenme için gereken motivasyonun sağlanmaması ve uygun olan stratejiyi bilmeme öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleşmemesine ve öğrenmede güçlük yaşanmasına neden olmaktadır (Karahana, 2012).

Motivasyon düzeyleri yüksek olan çocuklar öğrenmeye yönelik yeni stratejiler geliştirme, belirlenen hedefe varma ve kendini gerçekleştirme için çaba sarf etmektedirler (Yılmaz, 2013). Bu nedenle çocukların sahip oldukları motivasyonel inançlar çocukları aktif kılarak başarılı olmalarını desteklemekte ve aynı zamanda çocukları öz düzenleme stratejilerini kullanmaları konusunda motive etmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların kendi öğrenme amaçlarını belirleyen, belirledikleri amaçlara ulaşmak için kullanacakları stratejilere karar vererek uygulayan ve uygulama sonucunu değerlendiren *yüksek öz yeterlilik algısına* (Eker, 2012), *uygun toplumsal davranışlar sergileme, olumlu sosyal beceriler kazanma ve akademik alanda başarı sahibi olma* (Peker, 2013) gibi motivasyonel davranışlara sahip oldukları; bununla birlikte duygu düzenleme becerisine sahip olan çocukların *daha sabırlı, başladığı işi bitirme eğiliminde olan, olumlu akran ilişkileri kurabilen ve olumsuz duygularını olumlu bir şekilde ifade edebilen* çocuklar oldukları görülmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların aynı zamanda sergiledikleri motivasyonel davranış düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların *okula uyum düzeylerinin* (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019), *dil becerilerinin* (Karakurt, 2019), *benlik algılarının* (Kovancı,

2020) ve *matematik becerilerinin* (McClelland ve diğ., 2019) yüksek olduğu; *okula daha hazır ve daha başarılı çocuklar oldukları* (Adagideli, 2018; Akawi, 2011; Blair ve Raver, 2015; Bondurant, 2010; Bono, 2003; Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Schmitt, Finders ve McClelland, 2014; Riva ve Ryan, 2015 ve Tekin ve Görgülü, 2018), *çevrelerinde bulunan diğer insanlarla daha iyi ilişki kurdukları, sosyal yeterliliklere sahip oldukları ve sosyal duygusal gelişim düzeylerinin daha iyi olduğu* (Blair, Granger ve Razza, 2005; Eisenberg, ve Sulik, 2012; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Lonigan, Spiegel, Goodrich, Morris, Osborne, Lerner ve Phillips, 2017; Pazarbaşı ve Cantez, 2019; Stepien-Nycz, Rostek, Byczewska-Konieczny, Kosno, Bialecka-Pikul ve Bialek, 2015) ve *akademik anlamda daha başarılı oldukları* (Allan, Hume, Allan, Farrington ve Lonigan, 2014; Blair ve Razza, 2007; Mclear, Trentacosta ve Smith-Darden, 2016; Paterson, 1996; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez Pons, 1986) saptanırken; öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların ise *davranış problemleri yaşadığı* (Tozduman Yaralı ve Güngör Ayar, 2017) saptanmıştır. Blair ve Razza (2007) çalışmalarında öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akademik anlamda daha başarılı olduklarını ve hem erken matematik hem de okuma becerileri ile öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2016) ve Riva ve Ryan (2015) yaptıkları çalışmalarda öz düzenlemenin olumlu davranış sergileme, yüksek düzeyde akademik başarı ve akranları ile iyi ilişkiler oluşturma konusunda etkili olduğunu saptamışlardır.

Duygu düzenleme becerisine sahip olan çocukların daha sabırlı, başladığı işi bitirme eğiliminde olan, olumlu akran ilişkileri kurabilen ve olumsuz duygularını olumlu bir şekilde ifade edebilen çocuklar oldukları görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmaların sonucunda duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların *sosyal problem çözme becerilerinin* (Bozkurt Yükçü, 2017) ve *okula uyum düzeylerinin* (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013) yüksek olduğu saptanırken; duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların; *öfkelerini kontrol edemedikleri ve akademik anlamda başarısız oldukları* (Graziano ve ark., 2007) ve *fiziksel saldırganlık düzeylerinin* yüksek (Romanchych, 2014) *empati düzeylerinin* ise düşük (Tunçel, 2019) olduğu saptanmıştır.

Öz düzenleme becerileri yüksek olan ve bu becerileri etkili kullanan çocuklar aynı zamanda yüksek motivasyona sahiptirler. Bu nedenle karşılaştıkları sorunlar ve engeller karşısında sabır ve sebat göstererek çözüm için en uygun yolu ararlar (Çatalbaş, 2016). Belirlenen hedefe ulaşmak için uygun stratejilere karar verirler. Hedefe ulaşmak ve öğrenme performanslarını

iyileştirmek için daha fazla çaba sarf ederler ve bu da çocukların kişisel tatminlerini sağlayarak motivasyonel inançlarını artırmaktadır. Bir çocuğun kendi kendini düzenleyebilmesi için çaba sarf etmesi ve hedefe ulaşmak için uygun yöntemleri kullanabilmesi gerekmektedir. Kendi kendini düzenleyen çocuklar aynı zamanda hedefe yönelik çaba sarf ederken kendileri için uygun olan öğrenme uygulamalarına karar verme, herhangi bir durum karşısında belirlemiş olduğu yöntem ve teknikleri değiştirme esnekliğine sahip olma ve belirledikleri en uygun stratejide karar kılarak sürdürme konusunda da oldukça başarılı olmaktadır (Zimmerman, 2002). Pintrich (1999) öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasının sonucunda çocukların kendi hedeflerini belirleme ve belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmaları konusunda öz düzenlemenin önemli olduğu saptanırken; çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu öz yeterlik inançlarının da arttırdığı saptanmıştır (akt. Çatalbaş, 2016). Aktan (2012)'ın çocukların akademik başarıları ile motivasyonları ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda çocukların akademik başarıları ile motivasyonları ve öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ning ve Downing (2012) çalışmalarında öz düzenleme ve motivasyonun akademik başarı ve öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır. Berhenke (2013) okul öncesi dönemde motivasyon, öz düzenleme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda motivasyonun, okul öncesi dönem çocuklarının okuma becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğu saptanırken; hem öz düzenleme hem de motivasyonun matematik becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğu saptanmıştır. Carolina, Lucia ve Rossana (2014) çalışmalarında duyguların öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon üzerinde önemli etkisi olduğunu; bu etki sonucunda da öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun akademik başarıyı yordadığını saptamışlardır. Mahmoodi, Kalantarib ve Ghaslanic (2014) çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Daniela (2015) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon ve performansları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda öz düzenleme becerilerinin çocukların motivasyonları ve öğrenme performansları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Özbey (2018a) çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğunu saptamıştır.

2. 2. 7. İlgili Araştırmalar

2. 2. 7. 1. Motivasyon İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Sparks, Hunter, Backman, Morgan ve Ross (2012)'ın çalışmalarında bebeklerin üst düzey motivasyonu ile annelerin stres düzeyleri arasındaki ilişki boylamsal olarak incelenmiştir. Araştırma örneklemini 150 bebek ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bebekler 6. ve 18. ayda iken toplanmıştır. “Ebeveynlik Stres İndeksi-Kısa Form” ile anne stres düzeyi ve “Uсталık Boyutları Anketi” ile bebek ustalık motivasyon düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde ebeveynlik stresine sahip olan annelerin bebeklerinin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda 6 aylık bebekler ile ebeveynlerin stres düzeyi arasında düşük ilişki bulunurken 18 aylık bebeklerin motivasyon düzeyleri ile ebeveynlik stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Wang, Morgan ve Biringen (2014) çalışmalarında çocukların 18 ay ile 39 ay arasında anne-çocuk etkileşimini ve çocukların motivasyonlarına etkisini boylamsal olarak inceledikleri çalışmada 43 çocuk ve çocukların annelerini örnekleme almışlardır. Çocukların motivasyonlarını ölçmek için amaçlı eylemler ve farklı zorlukta görevler içeren yarı yapılandırılmış etkileşimli nesne oyunları çocuk ve annenin oynaması için hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış oyunlar oynanırken çocuk ve anne video ile kayıt altına alınmış ve sonrasında Etkileşim Etkisini Değerlendirme Sistemine (The Affect Exchange Scoring System) göre elde edilen veriler değerlendirilmiştir. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” anneler tarafından çocukları için doldurulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocuk 18 aylıkken kurulan olumlu etkileşimin ilerleyen dönemlerde çocukların motivasyon, sebat ve yeterlilik düzeylerini yordadığı saptanırken; olumsuz etkileşimin ise ilerleyen dönemde çocukların sebat ve kendini motive edebilme/bağımsız çalışabilmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların motivasyon düzeylerinde kızların lehine anlamlı farklılık olduğu da saptanmıştır.

Bojovic ve Antonijevi (2017) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Sırbistandaki 10 ilkokulda eğitim gören 617 beşinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Büyük Başarı Motivasyonu Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip çocukların hedeflerine daha kolay ulaşabildikleri ve bu çocukların aynı zamanda akademik başarılarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

Huang ve Lay (2017) çalışmalarında bebeklik ve erken çocukluk dönemi motivasyonunu ve genel yeterlilik düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma örneklemine 53 bebek ve anneleri alınmıştır. Veriler çocukların annelerinin doldurduğu “Ustalığın Boyutları Anketi” ile toplanmıştır. Bebekler 10, 21, 26, 37 ve 53 aylıkken toplanan veriler sonucunda bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocukların motivasyonlarının sabit olduğu saptanmıştır. Çocukların başarısızlığa verdikleri olumsuz tepkilerin etkisi 16 aylık aralıklarla 3 sette de tutarlı bir denge gösterirken; motivasyon düzeyleri sadece çocuklar iki yaşından küçük oldukları aralıklarda sabit kalmıştır. Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde çocukların sergiledikleri sebat davranışları ve görev sürekliliğinin farklı yaş dönemlerinde motivasyon ve yetkinliğin önemli birer kanıtı olduğu saptanmıştır.

Józsa, Barrett ve Morgan’ın (2017) yapmış oldukları çalışmalarında okula hazırlık testlerinin akademik becerilere odaklanmasından dolayı ustalık motivasyonu (ısrarcı, bir görevi yapmaya çalışmaya odaklanma) ve yürütücü işlevlere (planlı öz kontrol) odaklanmadığını vurgulamakta ve bu nedenle sebat ve öz kontrolün bilgisayar tabanlı değerlendirmesini çalışmalarının amacı olarak belirtmektedirler. Araştırmanın sonucunda 3-8 yaş aralığında bulunan çocukların ustalık motivasyonları, yürütücü işlevleri, sayıların ve harflerin tanınması için oyun benzeri kullanılan bilgisayar tabanlı değerlendirmenin; hem Macar hem de Amerikan kültürü için uygun, ilgi çekici ve geçerli olduğu, okula hazırlık için yapılacak değerlendirmelerin bir parçası olabileceği ve sebat ile öz kontrolün değerlendirilmesinde kullanılabileceği saptanmıştır.

Köyceğiz ve Özbey (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerini bazı değişkenler ve problem çözme becerilerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 387 çocuk oluşturmaktadır. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinde öğretmenlerin kıdem yılı, öğretmenin mezuniyeti ve çocukların okula devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık olduğu saptanırken; çocukların motivasyon düzeyleri ile yıkıcı problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; motivasyon düzeyleri ile yapıcı problem çözme becerileri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Özbey (2018a) çalışmasında çocukların motivasyonları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerilerinin çocukların yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul türü, anne ve baba öğrenim durumu, anne çalışma durum ve baba

mesleği, gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğu saptanırken; motivasyon düzeylerinin çocuğun devam ettiği okul türüne, babanın öğrenim durumuna, babanın mesleğine ve annenin çalışma durumuna; öz düzenleme becerilerinin ise çocuğun yaşına, cinsiyetine, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Özbey (2018b) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 48-72 aylık 270 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Davranışta Değer Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özbey ve Aktemur Gürler (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Genel Bilgi Formu” ve “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemidir. Araştırmanın sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken; çocukların motivasyon düzeyleri ile problem davranış düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gözübüyük ve Özbey (2019) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemini ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi”, “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gözübüyük ve Özbey (2020) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “Genel Bilgi Formu” ve “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (Baba Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda baba-çocuk ilişkisi ile çocukların motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Rahmawati, Fajrianthri, Jozsa ve Morgan (2020) yaptıkları çalışmalarında erken çocukluk döneminin çocukların önemli yeterlilikleri kazanmaları için önem arz ettiğini vurgulamış ve çocuklarda var olan ustalık motivasyonu ile öğrenme motivasyonlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini ortalama 5 yıl 9 aylık 417 çocuk (211 erkek ve 206 kız) oluşturmaktadır. Yapılan araştırma nicel araştırma olarak planlanmış, veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğrenme motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

2. 2. 7. 2. Öz Düzenleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Raffaelli, Crockett ve Shen (2005) 4-5, 8-9 ve 12-13 yaşları arasında olan 646 çocuğu örnekleme aldığı boylamsal çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öz düzenleme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken; erken çocukluk döneminden orta çocukluğa geçiş döneminde kızların öz düzenleme becerisi düzeylerinin erkek çocuklarına göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmada öz düzenleme becerisi yüksek çıkan 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların erken çocukluktan orta çocukluğa geçişte ve 4-5 yaş arası erken çocukluk ve 8-9 yaş arası orta çocukluk dönemi arasında öz düzenleme becerilerinde önemli bir artış olduğu saptanırken; 12-13 yaş arası orta çocukluk ile erken ergenlik arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett (2006) çalışmalarında çocuklar 4-5 yaşındayken bakım verme uygulamalarının 8-9 yaşlarındaki öz düzenleme kapasitelerine etkisini incelemişlerdir. Yapılan boylamsal araştırmanın çalışma grubunu 549 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çocuklar 4-5 yaşlarındayken ve 8-9 yaşlarındayken olmak üzere iki ayrı zaman diliminde toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocuklar 4-5 yaşlarındayken annelerinin fiziksel cezalandırıcı disiplini düşük, sıcak tavrı yüksek ise aynı çocukların 8-9 yaşlarına geldiklerinde öz düzenleme kapasitelerinin diğer çocuklara göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen ve Araque (2007) yapmış oldukları çalışmada 6 ve 11 yaşlarında yüksek IQ'ya sahip olan çocuklarda öz düzenleme becerilerinin normal IQ ya sahip olan çocuklara oranla daha iyi olduğu ve aynı zamanda yüksek IQ ya sahip çocukların motivasyon düzeylerinin normal IQ ya sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Diamond, Barnett, Thomas ve Munro (2007) yaptıkları çalışmada, sosyo dramatik oyun ile iç içe geçmiş bir şekilde hazırlanan Zihin Araçları Programının çocukların yürütücü işlevlerine katkısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, çocuklar kendi akranlarıyla bir oyun senaryosu oluşturarak oyunu planlamış ve bu senaryo içerisinde çeşitli roller almışlardır. Hem akranlarının davranışlarını kontrol edip hem de planladıkları oyunu devam ettirebilmek için dürtüsel davranışlarını engellemiş ve kendi davranışlarını düzenlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise Zihin Araçları Programı'nın çocukların engelleyici kontrol (dikkat dağınık şeylere direnme), işleyen bellek (bilgiyi zihinsel olarak tutma ve kullanma) ve bilişsel esneklik (değişime uyum sağlama) gibi yürütücü işlev becerilerine katkı sağladığı saptanmıştır.

Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub (2007) yaptıkları çalışmada düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan 14-36 aylık çocukların öz düzenleme gelişimi üzerinde etkili olan etmenleri ve öz-düzenleme gelişim düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla çocukların dikkatini odaklama, bilişsel olarak yordama, kararlılık düzeylerini belirleme ve uygulayıcıyla işbirliği yapmaya ilişkin maddeler içeren “Bayley Bebek Gelişim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda annesi ile etkileşimlerinde karşılıklı olarak birbirlerini sakinleştirebilen çocukların öz düzenleme puanlarının yüksek olduğu saptanırken; olumsuz duygu durumlarını yönetemeyen çocukların ise öz düzenleme becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) yapmış oldukları çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan ve Head Start okullarında öğrenim gören çocukların yürütücü işlevlerinin (işleyen bellek (bilgiyi zihinsel olarak tutma ve kullanma), bilişsel esneklik (değişime uyum sağlama) ve engelleyici kontrol (dikkat dağınık şeylere direnme)) çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olma durumları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 yaşında olan 356 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; yürütücü işlev becerilerinin çocukların olumlu sosyal davranış, okuma yazmaya hazırlık ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve Head Start programının, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini

desteklediği saptanmıştır.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) çalışmalarında çocukların problem çözme ve sosyal becerilerdeki yeteneklerinin, öz düzenlemenin dikkat, güven, çekingenlik ve odaklanma boyutları altında nasıl ve ne düzeyde etkilendiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 452 bebeğin ebeveynlerinden çocuklarının özdenetim işlevi ile ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öz düzenlemenin çekingenlik, güven, dikkat ve odaklanma boyutlarının çocukların problem çözme ve sosyal beceriler üzerinde motivasyon ve başarıma arzuları için gerekli olduğu saptanmıştır.

Bondurant (2010) erken çocukluk döneminde öz düzenleme süreciyle ilgili sorun yaşayan 36-54 aylar arasındaki çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin, öz düzenlemelerindeki eksiklik olup olmadığını yaptığı boylamsal çalışmada araştırmayı amaçlamıştır. Öz düzenleme hazzı erteleme, sabretme, öz kontrol, dikkati odaklama ve uyum boyutları ölçülerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak erken çocukluk döneminde öz düzenleme eksikliği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısızlık yaşadıkları saptanmıştır. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları saptanırken; ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri sabretme sürecinde yaşadıkları eksiklikle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Akawi (2011) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada çocukların ilköğretime hazır olma durumları ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki çocukların yaşadığı ev ortamının nitelikleri, çocuğun etnik kökeni, ana dili, kardeş sayısı, yaşı, cinsiyeti, annelerin eğitim durumu, ailenin geliri gibi farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 3 ve 4 yaş grubundaki 1126 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ve ilköğretime hazır olma bağlamında matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken; ev ortamında öz düzenlemeleri desteklenen çocukların, matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri açısından da daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Hee Soon, Lee ve Sung (2013) çalışmalarında Güney Koreli okul öncesi çocukların davranışsal düzenlemeleri ile cinsiyet, okula hazıroluşluk düzeyleri ve sınıf becerileri

arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 3-5 yaşları arasında 229 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada Baş-ayak parmakları–dizler–omuzlar görevleri sunularak, çocukların sözlü komutlara ters şekilde yanıt vermeleri beklenmiştir. Araştırma sonucunda davranışsal düzenleme ve akademik becerilerde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı saptanırken; sınıfla ilgili beceri ve sosyal becerilerde cinsiyet değişkenine göre kızlarda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca davranışsal düzenleme becerisinin erkek çocuklarda erken okumada etkili olduğu görülmüştür.

Daniela (2015) yaptığı çalışmada akademik performans üzerinde motivasyonunun ve öz düzenlemenin hangi yönlerinin etkili olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Romanya’da öğrenim gören 12 ile 14 yaşları arasındaki 270 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenmenin ve motivasyonun çocukların öğrenme performansları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Veijalainen, Reunamo ve Alijoki (2017) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı gelişim alanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerisi düzeyleri yüksek olan çocukların diğer çocuklara oranla akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları, sosyal becerilerinin daha iyi olduğu, daha az desteğe ihtiyaç duydukları, sosyal çevreye daha kolay uyum sağlayabildikleri, öğrenme kapasiteleri, iletişim kurma düzeyleri ve motor becerileri düzeylerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yaralı ve Aytar (2017) öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nicel ve nitel boyutlardan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği ve “Var Olmayan Bir Hayvan Çiz Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış sorunları göstermeye eğilimli oldukları, daha çok kurallara uymama ve grup uyumunu bozma kategorisine ait davranışlarda problem yaşadıkları saptanmıştır.

Dağgül (2016) yaptığı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerini ölçmek için “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı

saptanırken; ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlilik algılarıyla, eğitim durumlarıyla ve ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri algılarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kroll (2017) çalışmasında, 5 okul öncesi eğitim sınıfında öğrenim gören 2-5 yaş aralığında olan çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmada oyun kullanımı yoluyla sosyal, bilişsel ve duygusal olarak kendi kendini düzenlemenin gelişimini bir üniversite laboratuvarında incelemiştir. 5 okul öncesi öğretmeni ile çocukların öz düzenleme gelişimlerini oyun kullanımı ile destekleme hakkında görüşülmüş ve daha sonra her sınıf günde 2 saat ve 2 ay boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin oyunu hem çocukların öz düzenlemelerinin geliştirilmesi hem de müfredatlarının merkezi olarak gördüğü, erken çocukluk eğitim programında oyunun dahil edilmesinin çocukların öz düzenleme gelişimlerini desteklemesi ve çevre, rutinler ve müfredat ile öz düzenlemenin geliştirilmesi arasında güçlü bir etkileşim olduğu saptanmıştır.

McClelland vd. (2019) çalışmalarında Red Light Purple Light isimli müdahale programının ve aynı programın revize edilmiş halinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların öz düzenleme becerileri ve erken okuryazarlık ve matematik becerilerini içeren akademik becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Uygulanan müdahale programının içeriğini çocuğun öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müzikli ve hareketli oyunlar oluştururken; revize edilmiş halinde çocuktan -mış gibi eylemlerde bulunması beklenen yönergeler de yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, revize edilmiş müdahale programı uygulanan grup ile müdahale programının ilk hali uygulanan her iki grupta da öz düzenleme becerileri gelişme eğilimi gösterirken istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca müdahale programının revize edilmiş halinin uygulandığı grubun öz düzenleme becerilerinde önemli gelişmeler olduğu saptanırken; müdahale programının her iki versiyonunda, çocukların matematik becerilerini kontrol grubuna kıyasla geliştirdiği sonucuna ulaşılmış ve grupların erken okuryazarlık performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2019) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. “Çocuklar için Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okula uyum

becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırmada motivasyona yönelik bir eğitim programı uygulanarak, uygulanan eğitim programının etkiliği ölçülmüştür. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarında eğitim öncesi ve sonrası ölçme yapılmasını gerektiren, öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır (Karasar, 2014). Araştırmanın modeli araştırmacının gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile nitel veriler; ölçekler kullanarak da nicel veriler topladığı, her iki veri setini bütünleştirip sonuçlara ulaştığı araştırma yaklaşımı olan karma yöntem deneysel model olarak planlanmıştır (Creswell, 2017). Karma yöntem deneysel desende birincil desen olarak nicel deneysel desen ele alınmakta ve ikincil bileşen olarak nitel veriler eklenmektedir. Bu desendeki amaç; niceliksel ölçüm sonuçlarına araştırmaya katılan katılımcıların bulundukları ortamdan elde ettikleri kişisel bir takım deneyimlerin ortaya çıkarılarak çalışma sonuçlarının desteklenmesidir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu doğrultuda karma modelin nicel araştırma boyutunda Deneysel Desen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017); nitel araştırma boyutunda ise Nitel Araştırma Desenlerinden Durum Çalışması (Merriam, 2013) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının etkililiği nicel açıdan çocukların motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi ile ölçülürken; nitel açıdan deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile program uygulaması sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve araştırmacı gözlemleri ile desteklenmiştir.

3. 1. 1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmada, “Ön Test- Son Test – Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Bu desen yansız atama ile biri kontrol diğeri deney olmak üzere iki grup belirlenip her iki grupta yer alan katılımcıların uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerinin alındığı, uygulama sürecinde ise hazırlanan eğitim programının sadece deney grubuna uygulandığı ve uygulama sonrasında belirlenen gruplardaki katılımcıların bağımlı değişkene ait ölçümlerinin aynı ölçme aracıyla tekrar alındığı desendir (Büyüköztürk, vd., 2017).

Tablo 1

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Tablosu

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
D	O ₁	X	O ₃	
11 çocuk	Okul Öncesi Çocuklar İçin	İçsel	Okul Öncesi Çocuklar	Okul Öncesi Çocuklar
deney grubu	Motivasyon Ölçeği, Okul	Motivasyonu	İçin Motivasyon	İçin Motivasyon
	Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Destekleyici	Ölçeği, Okul Öncesi	Ölçeği,
	ve Öz Düzenleme Becerileri	Eğitim	Öz Düzenleme Ölçeği	Okul Öncesi Öz
	Ölçeği	Programı	ve Öz Düzenleme	Düzenleme Ölçeği ve
			Becerileri Ölçeği	Öz Düzenleme
				Becerileri Ölçeği
K	O ₂		O ₄	
11 çocuk	Okul Öncesi Çocuklar İçin	İşlem Yok	Okul Öncesi Çocuklar	İşlem Yok
kontrol grubu	Motivasyon Ölçeği, Okul	Eğitim	İçin Motivasyon	Ölçek Uygulaması
	Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Almadı	Ölçeği, Okul Öncesi	Yapılamadı
	ve Öz Düzenleme Becerileri		Öz Düzenleme Ölçeği	
	Ölçeği		ve Öz Düzenleme	
			Becerileri Ölçeği	

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

3. 1. 2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda Nitel Araştırma Desenlerinden Durum Çalışması kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Durum çalışması; tek bir olay ya da durumun boylamsal bir şekilde derinlemesine incelendiği, olayın kendi ortamında incelenerek neler olduğuna

bakıldığı ve elde edilen verilerin sistematik bir şekilde toplandığı bir yöntemdir. Elde edilen veriler neticesinde durumun neden o şekilde meydana geldiği ortaya konmaktadır (Davey, 1990; Merriam, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı Yapılandırılmış görüşme; soruların görüşme öncesinde dikkatle planlandığı ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme türüdür (Patton, 2014). Öncelikle hem deney hem kontrol grubu öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin alınması için görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları oluşturulurken; soruların açık uçlu ve anlaşılır olmasına, yönlendirici ya da çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. Sonrasında hazırlanan görüşme formları 3 alan uzmanına sunulmuş ve formlarda görüşlere ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile farklı zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları gün, saat ve yerlerde gerçekleştirilmiştir. Yapılan bütün görüşmelerde gizlilik ilkesi esas alınmış ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağına yönelik öğretmenlere bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme süreleri her bir öğretmen için 40-50 dakika olarak planlanmış ve bu süre zarfında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmada etkinlik uygulamaları sırasında araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak da veriler toplanmış ve gözlem kayıtları alınmıştır. Gözlem, belirli bir ortamda bireyler tarafından sergilenen davranışa ilişkin kapsamlı ve ayrıntılı veriler elde edilmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yer alan gözlemler yapılandırılmamış gözlemlerdir. Yapılandırılmamış gözlemler herhangi bir etki ya da planlama olmaksızın davranışın meydana geldiği doğal ortamda yapılan gözlemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma boyunca yapılan tüm gözlemler süresince araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Araştırmacı uygulamalar sırasında çocukların sergilemiş olduğu davranışları gözlemlemiş ve uygulama sonrasında her gün gözlemlerine ilişkin notlar almıştır.

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim yılının Güz döneminde Erzurum il merkezinde Etik Kurul (Ek 3) ve MEB izni (Ek 4) alınan MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunda kontrol grubu 11 [6 erkek (%54) ve 5 kız (%46)] ve deney

grubu 11 [7 erkek (%63) ve 4 kız (%37)] olmak üzere toplam 22 çocuk bulunmaktadır. Tesadüfi örnekleme; örnekleme seçilecek olan bireylerin eşit seçilme şansına sahip olduğu ve herhangi bir bireyin seçiminin bir başka bireyi etkilemediği yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Covit 19 Pandemi sürecinin sınırlılıkları dahilinde uygulamayı kabul eden okullar saptanmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan okullara ölçekler uygulanmıştır. Belirlenen okullara ön testler uygulanmış, puanları birbirine en yakın ve anlamlı farklılığın bulunmadığı biri deney biri kontrol olmak üzere 2 grup seçilmiştir. Grupların ön test analiz puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 2, 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 2'de deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği	Deney	11	13,00	1,84	12,18	134,00	53,00	0,61
	Kontrol	11	13,36	4,13	10,82	119,00		
	Bilişsel Sebat							
	Deney	11	13,91	3,21	12,50	137,50	49,50	0,46
	Kontrol	11	13,27	2,83	10,50	115,50		
	Kaba Motor							
	Deney	11	13,36	3,47	13,77	151,50	35,50	0,09
	Kontrol	11	10,55	3,75	9,23	101,50		
	Çocuklarla							
	Deney	11	15,36	3,01	11,59	127,50	59,50	0,94
	Kontrol	11	15,45	3,36	11,41	125,50		
	Yetişkinlerle							
	Deney	11	13,27	2,69	9,23	101,50	35,50	0,09
	Kontrol	11	16,09	4,18	13,77	151,50		
	Üst Düzey							
	Deney	11	24,36	3,59	12,82	141,00	46,00	0,33
	Kontrol	11	23,09	3,96	10,18	112,00		
	Olumsuz Tepki							
	Deney	11	12,18	2,82	11,05	121,50	55,50	0,74
	Kontrol	11	12,27	3,95	11,95	131,50		
	Genel Yeterlilik							

p>0.05

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön testlerinde Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin *Bilişsel Sebat* ($U=53,00$, $p>0.05$), *Kaba Motor Sebat* ($U=49,50$, $p>0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($U=35,50$, $p>0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($U=59,50$, $p>0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($U=35,50$, $p>0.05$), *Olumsuz Tepki* ($U=46,00$, $p>0.05$) ve *Genel Yeterlilik* ($U=55,50$, $p>0.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin genelinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3'de deney ve kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Düzenleme	Deney	11	59,18	9,45	11,18	123,00	57,00	0,81
	Becerileri	Kontrol	11	59,73	7,42	11,82	130,00		
	Kontrol	Deney	11	27,36	4,63	8,95	98,50	32,50	0,06
	Becerileri	Kontrol	11	32,09	6,12	14,05	154,50		
	ÖDB Toplam	Deney	11	86,55	12,97	9,91	109,00	43,00	0,24
		Kontrol	11	91,82	10,37	13,09	144,00		

$p>0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön testlerinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Düzenleme Becerileri* ($U=57,00$, $p>0.05$), *Kontrol Becerileri* ($U=32,50$, $p>0.05$) alt boyutlarından ve toplamdan ($U=43,00$, $p>0.05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin genelinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu

söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 4’te deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dikkat/Dürtü	Deney	11	10,82	4,26	8,64	95,00	29,00	0,03*
	Kontrolü	Kontrol	11	13,18	3,46	14,36	158,00		
	Olumlu Duygu	Deney	11	4,91	2,21	9,14	100,50	34,50	0,08
		Kontrol	11	6,27	1,85	13,86	152,50		
	OÖÖDB Toplam	Deney	11	15,73	6,20	8,68	95,50	29,50	0,04*
		Kontrol	11	19,45	4,93	14,32	157,50		

**p<0,01 , *p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön testlerinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* (U=29.000, p<0.05) alt boyutunda ve ölçek toplamında (U=29.50, p<0.05) kontrol grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Olumlu Duygu (U=34,50, p>0.05) alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel verilerin elde edilmesinde çocukların motivasyon düzeylerini ölçebilmek için “*Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)*” ve çocukların öz düzenleme düzeylerini ölçebilmek için öğretmen formu “*Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*” ve çocuk formu “*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği*” kullanılırken; nitel verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “*Öğretmen Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

3. 3. 1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)

Geliştirme çalışmaları 30 yıla yakın bir süreçte devam eden “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Morgan ve arkadaşları tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puanların artması motivasyonun arttığını, azalması ise motivasyonun azaldığını göstermektedir. Ölçeğin yurt içinde uyarlama çalışmaları Kahramanmaraş ve Ankara örneklemelerinde gerçekleştirilmiştir. İlk uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Kahramanmaraş örnekleminde yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği çalışması toplam 6 uzman tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonları hazırlanıp en iyi anlamı taşıyan form oluşturulduktan sonra oluşturulan Türkçe form uzmanlar tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilerek orjinal dildeki tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin orjinal metindeki anlamları ile tutarlılık gösterdiği saptandıktan sonra ölçek maddelerinin orjinal dildeki anlamı karşılayıp karşılamadığı konusunda farklı üniversitelerin okul öncesi eğitim fakültelerinde görev alan her iki dile de hakim olan 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Son olarak ölçek 5 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurularak anlaşılabilirliği test edilmiş ve ölçek maddelerine son hali verilmiştir. Sperman Brown iki yarı test güvenirliği ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ile ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .91 arasında değişmektedir. 39 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”, *Bilişsel Sebat Ölçeği* (5 madde), *Kaba Motor Sebat Ölçeği* (5 madde), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği* (5 madde), *Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği* (6 madde), *Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği* (5 madde), *Olumsuz Tepki Ölçeği* (8 madde) ve *Genel Yeterlilik* (5 madde) olmak üzere 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin; “*Bilişsel Sebat*” alt boyutu, belirli bir beceriyi yapabilene kadar tekrar etme, zor olan bir şeyi yapmak için uzun süre çalışma ve bitmesi uzun zaman alsa bile verilen görevleri tamamlamaya çalışma gibi çocuğun başladığı herhangi bir işi bitirmek için gösterdiği çabayı; “*Kaba Motor Sebat*” alt boyutu çocukların fiziksel faaliyetlerde başarılı olmak için gösterdiği sebatı; “*Yetişkinle Sosyal Sebat*” alt boyutu yetişkinlerin ilgisini çekmeye çalışma, yetişkinlerin kendisiyle oynamasını ve bu oyunu sürdürmesini sağlama gibi yetişkinle olan iletişimindeki sebatı; “*Çocuklarla Sosyal Sebat*” alt boyutu çocuğun diğer çocukların oyunlarına dahil olması, oynadıkları oyunun uzun sürmesini sağlamaya çalışması, diğer çocukların duygularını anlaması ve onları teselli etmesi gibi akranlarıyla olan etkileşimindeki sebatı; “*Üst Düzey Memnuniyet*” alt boyutu bir işi başaran çocuğun yaşadığı heyecan, mutluluk gibi duygularını ifade edebilmesi; “*Olumsuz Tepki*” alt boyutu çocuğun üzgün olma, utanma, hayal kırıklığı ve öfkesi ve “*Genel Yeterlilik*” alt boyutu ise çocuğun problemleri hızlı çözebilme, yaşıtlarına

göre bir çok işi daha iyi yapabilme ve iyi anlama gibi becerileri ölçen maddelerden meydana gelmektedir. 1=Hiç onun gibi değil, 5=Tam onun gibi şeklinde değerlendirme yapılan ölçek öğretmen gözlemlerine dayalı olarak her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin yük değeri .51 ile .94 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları toplam varyans .71 dir. Ankara örnekleminde Özbey (2018b) tarafından yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ise Alpha güvenirlik katsayıları Bilişsel Sebat .90; Büyük Motor Sebat .90; Yetişkinle Sosyal Sebat .90; Çocukla Sosyal Sebat .88; Üst Düzey Memnuniyet .86; Olumsuz Duygular .82 ve Genel Yeterlilik .90 olarak saptanmıştır.

3. 3. 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında 48-72 aylık 447 çocuk örnekleme alınmıştır. Ölçek öğretmen gözlemlerine dayalı olarak her çocuk için bir tane olacak şekilde doldurulmaktadır. 5 “kesinlikle doğru” ve 1 “kesinlikle doğru değil” şeklinde değerlendirme yapılan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması öz düzenlemenin arttığını, azalması ise öz düzenlemenin azaldığını göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplam 33 madde içeren ölçek *Düzenleme Becerileri* (21 madde) ve *Kontrol Becerileri* (12 madde) şeklinde adlandırılan 2 faktörlü ölçekten oluşmaktadır. Düzenleme Becerileri alt boyutunda eylem kontrolü becerileri, süreci takip becerileri, planlama becerileri, değerlendirme ve duygu ve motivasyonel düzenleme becerilerine ilişkin maddeler yer alırken, Kontrol Becerileri alt boyutunda dikkat kontrolü ve öz kontrole ilişkin maddeler yer almaktadır. Düzenleme Becerilerinde “*Kendisi için hedefler belirler. Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder.*” şeklinde maddeler yer alırken; Kontrol Becerilerinde “*Sirasını bekler. Bir etkinlikten diğerine geçerken dikkatini toplayabilir.*” gibi örnek maddeler yer almaktadır. Kontrol Becerilerinde açıklanan varyans %20.48, Düzenleme Becerilerinde açıklanan varyans %35.23 olurken; ölçek için toplam varyans %55.71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *Düzenleme Becerileri* alt boyutunda Alpha Güvenirlik Katsayısı .96; *Kontrol Becerileri* alt boyutunda .91 ve ölçeğin toplamında güvenirlik katsayısı .96 olarak saptanırken; ölçeğin test tekrar test güvenirliğinde Korelasyon Katsayısı .99 olarak bulunmuştur.

3. 3. 3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Smith Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından (2014) yapılmıştır. Ölçek uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olarak 2 bölümden oluşmaktadır. Uygulayıcı Rehberinde çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri yer alırken; çocukların yönergeleri takip edebilmesine ilişkin süreçleri kapsayan yürütücü işlevlerini ölçmek için ise Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri olmak üzere toplam 10 görev yer almaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formunda ise çocuğun davranışlarını, dikkat ve duygu düzeyini çocuk-uygulayıcı etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ölçek maddeleri çocuk tarafından cevaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması öz düzenlemenin arttığını, azalması ise öz düzenlemenin azaldığını ifade etmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sırasında 48-72 aylık 233 çocuk çalışma örneğine alınmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması yapılırken ilk aşamada ölçeğin kaynak dilden çevirisi yapılmıştır. Sonraki aşamalarda ise kaynak dile uzmanlar tarafından tekrar çevirisi yapıldıktan sonra metinler arasındaki tutarlılığına bakılmıştır. Bir uzman ve araştırmacı tarafından eş zamanlı puanlama yapılarak uygulayıcı güvenirliği yapılmıştır. Analizler sonunda ölçeğin *Olumlu Duygu* (6 madde) ve *Dikkat/Dürtü Kontrolü* (10 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Olumlu Duygu alt boyutunda “*Kendinden emindir. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.*” gibi maddeler yer alırken; Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda “*Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar. Çocuk etkinlikler sırasında beklemekte zorlanır.*” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin bütününde güvenirlik katsayısı (α) 0.83 ve alt boyutlarda *Dikkat/Dürtü Kontrolü* için 0.88 ve *Olumlu Duygu* için 0.80'dir. Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon katsayısı ise 0.86 olarak belirlenmiştir.

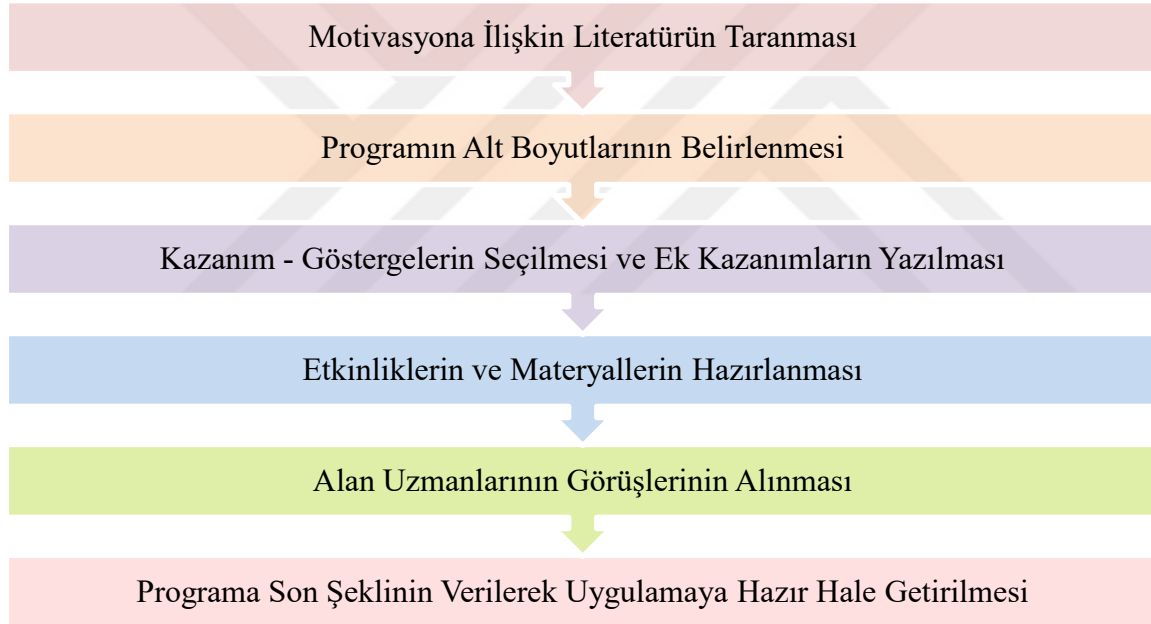
3. 3. 4. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu kontrol ve deney grubu öğretmenleri için açık uçlu soruların yer aldığı 2 ayrı form olarak hazırlanmıştır. Deney grubu öğretmeni için hazırlanan formda İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın *öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerileri ile çocukların gelişim alanlarına katkısına ilişkin* sorular bulunmaktadır. Kontrol grubu

öğretmeni için hazırlanan formda ise *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hazırlanan etkinlikleri uygulama noktasında pandemi döneminde öğretmenin yaşadığı zorlukları tespit etmeye ilişkin* sorular yer almaktadır. Okul öncesi eğitimi alanında farklı üniversitelerde görev alan 3 uzmanın görüşleri alınarak formlara son şekli verilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde özgürce kendi cümleleriyle ifade etmelerine imkan tanıyan açık uçlu sorular farklı fikirlerin de ifade edilmesini sağlayan ve esnek yapıya sahip olan sorulardır (Merriam, 2013).

3. 4. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

“İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı” aşağıda verilen Şekil 2 doğrultusunda hazırlanmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.



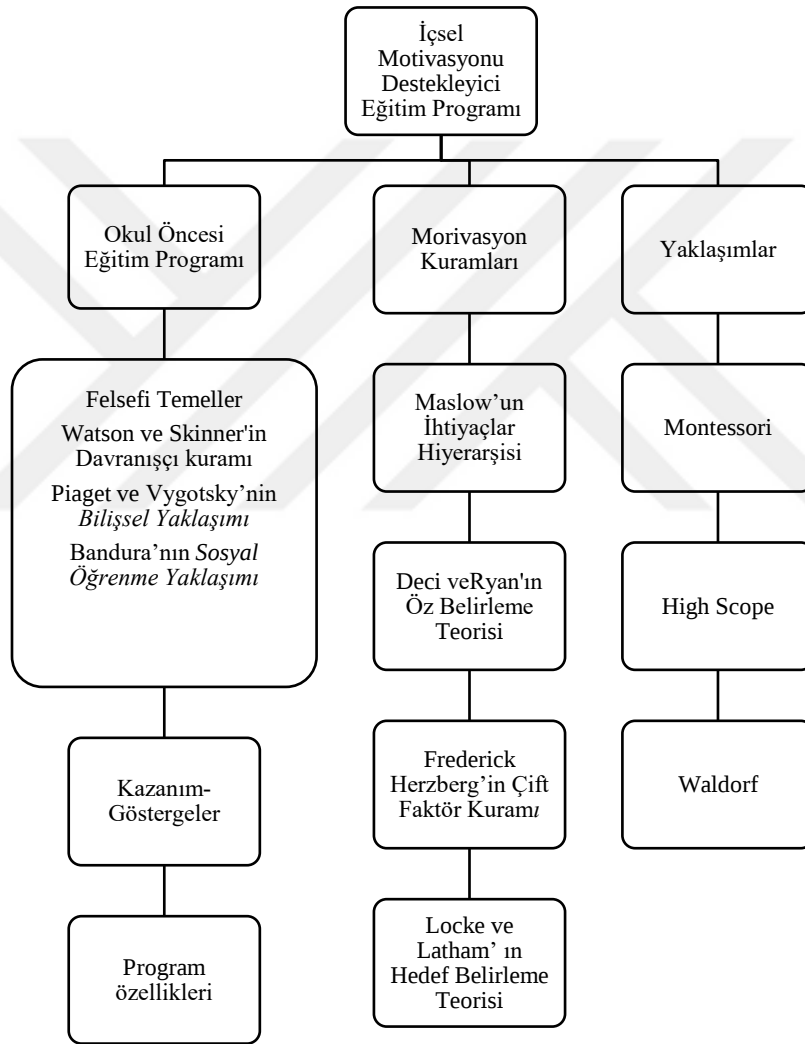
Şekil 2. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı geliştirme modeli

3. 4. 1. Programın Hazırlanması

Yapılan literatür taraması sonucu pek çok kuram ve kuramcının motivasyona ilişkin görüşlerinden yararlanılarak İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın kuramsal temelleri oluşturulmuş ve etkinlikler bu kuramsal temel çerçevesinde hazırlanmıştır.

1- *Motivasyona İlişkin Literatürün Taranması*: Programın hazırlanması sürecinde öncelikli olarak motivasyon ile ilişkili olabilecek kuramlar ve okul öncesi yaklaşımları incelenmiştir.

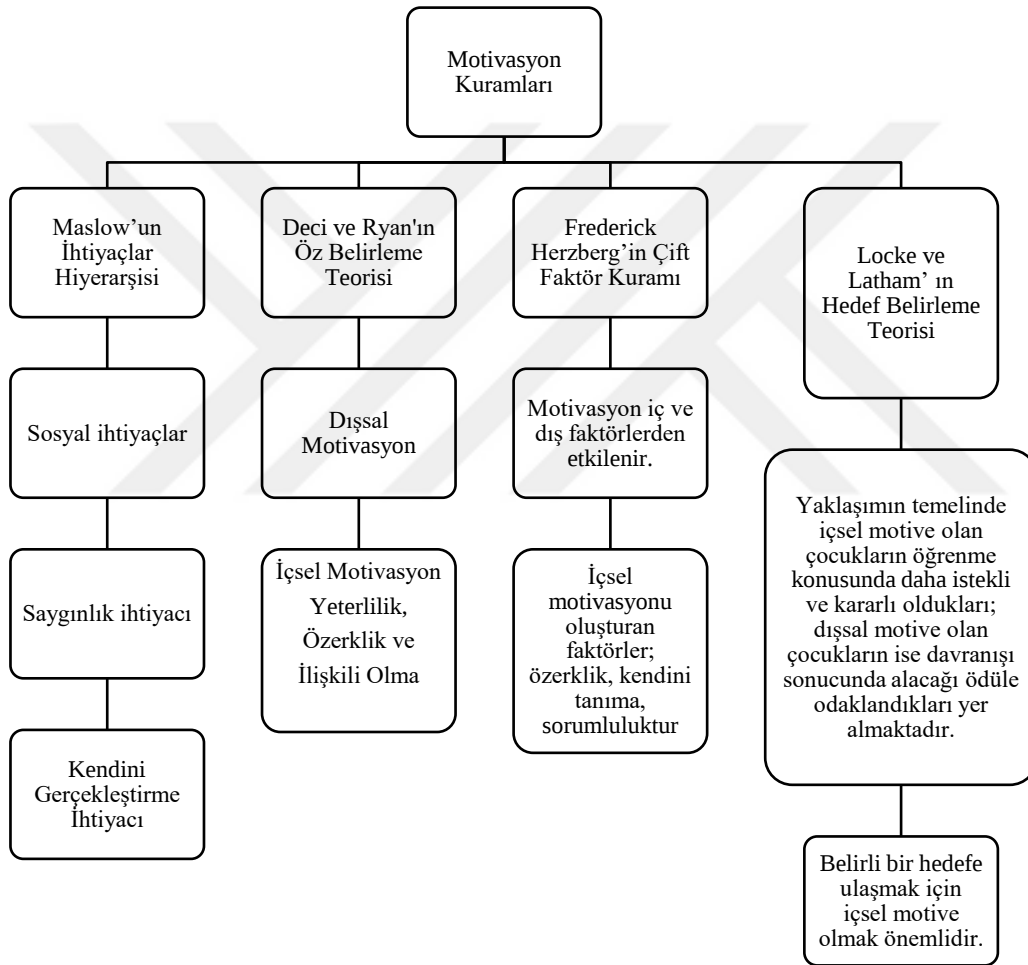
Bu kapsamda *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi*, *Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi*, *Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı*, *Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi* kuramları ve *Montessori*, *High Scope* ve *Waldorf* okul öncesi yaklaşımları ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının felsefi temellerini oluşturan *Watson ve Skinner'in Davranışçı Kuramı*, *Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Yaklaşımı* ve *Bandura'nın Sosyal Öğrenme Yaklaşımlarının* içsel motivasyon üzerinde ayrıltılı durdukları ve eğitim ortamlarına ilişkin öneriler sundukları görülmüştür. Programın kuramsal temellerine ilişkin bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın dayandığı temeller

Şeki 3'te yer alan motivasyon kuramları, okul öncesi yaklaşımları ve 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programının felsefi temelleri, kazanım göstergeleri ve program özellikleri incelenerek, çocukların içsel motivasyonlarını desteklemeye ilişkin görüş ve özelliklerin program

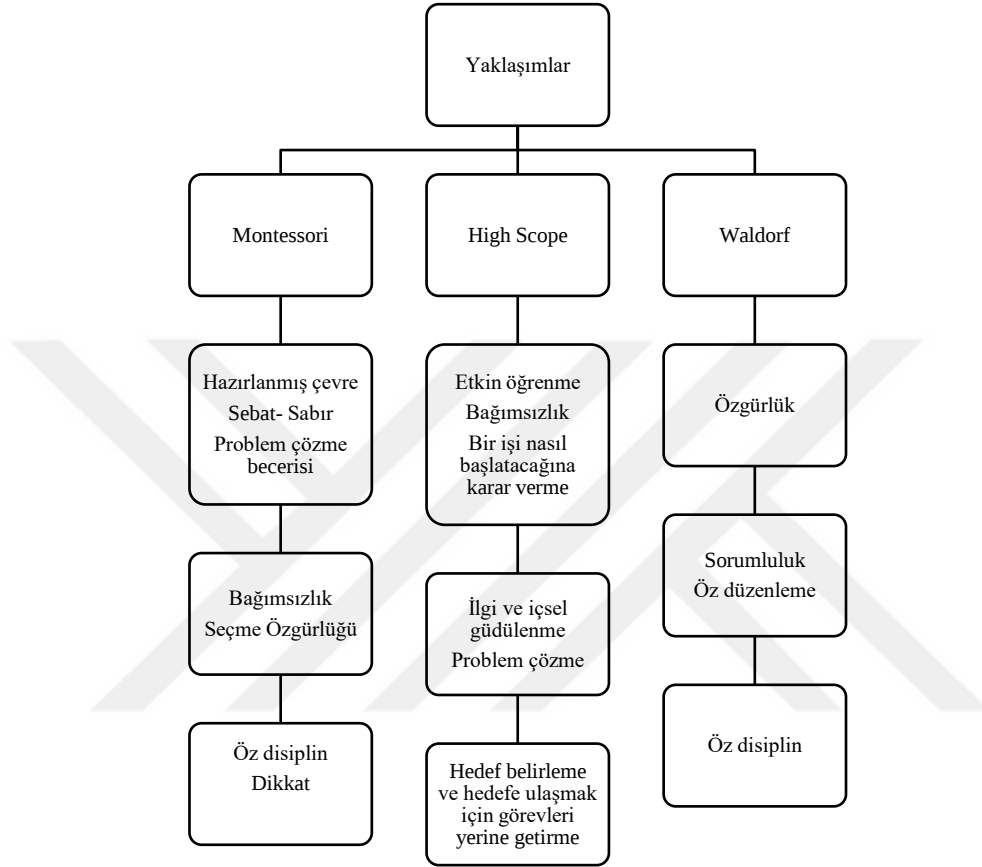
etkinliklerinde yer almasına dikkat edilmiştir. Programın felsefi temelleri incelendiğinde; çocukların içsel motivasyonlarının destekleneceği, karşılaşacakları farklı problem durumları ile yaşayacakları denge-dengesizlik-yeniden denge ile problem çözümüne ilişkin içsel motive olacakları, çocukların çevresinde bulunan diğer bireylerle kurduğu ilişkilerin sağlıklı olabilmesini ve akranları tarafından kabul görebilmesini destekleyici etkinliklerin hazırlanan programda yer almasına dikkat edilmiştir. Şekil 4'te motivasyon kuramlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.



Şekil 4. Motivasyon kuramları

Şekil 4'te yer alan motivasyon kuram ve kuramcılarının görüşlerinden yola çıkarak; çocukların akranlarıyla ilişki içinde olma, başarıyı tatma, özgür hareket ederek yapabileceklerinin farkına varmasını sağlama, iş birliği içinde çalışma, kendi potansiyelini keşfetme, sosyal ortama kendini ait hissetme, yaptığı işten zevk alarak hedefe ulaşmaya yönelik çaba sarf etme, ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi kararlarını verme, duygularını uygun bir şekilde ifade etme, sorumluluk alma ve problem çözme vb.

motivasyonel davranışlarının desteklenebileceği alt boyutlar belirlemeye ve bu boyutlara ilişkin hazırlanan etkinliklerin programda yer almasına dikkat edilmiştir. Okul öncesi yaklaşımlarının motivasyona ilişkin görüşleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Motivasyon yaklaşımları

Şekil 5'te yer alan okul öncesi yaklaşımlarının motivasyona ilişkin görüşlerinden yola çıkarak; çocuklara bağımsız seçimler yapabilecekleri, tüm duyularını kullanabilecekleri, özgürce hareket edebilecekleri, akranlarıyla rahatça iletişim kurabilecekleri ve ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış olan çevrede karşılaştıkları problem durumlarına dikkatlerini yoğunlaştırarak sabır ve sebat davranışları sergileyip problemi çözebilecekleri etkinlikler hazırlamaya dikkat edilmiştir. Ayrıca çocuklara tanınan seçme özgürlüğü ile kendilerine ulaşabilecekleri hedefler belirleyip, hedefe yönelik uygun seçimler ve planlamalar yaparak kendi disiplinlerini kendilerinin oluşturabilecekleri, süreci planlayarak bu süreçte kullanacakları materyallere ve yöntemlere karar verecekleri, sorumluluk alabilecekleri ve özgür bir şekilde uygulama yapabilecekleri etkinlikler hazırlamaya ve bu etkinlikler aracılığıyla çocukların içsel motivasyonlarını desteklemeye dikkat edilmiştir.

2-Programın Alt Boyutlarının Belirlenmesi: İncelenen tüm kaynaklar, kuramcılar ve motivasyon kuramları ışığında, mevcut araştırma için geliştirilen “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın temaları *Dikkat ve Problem Çözme, Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin ve Duygu Düzenleme* olacak şekilde oluşturulmuştur. Programa ilişkin alt temalar şekil 6’da verilmiştir.

Dikkat ve Problem Çözme	•Başladığı işe tüm ilgisini yöneltme ve konsantre olma •Amaçlarında daha ısrarcı olma, öğrenme deneyiminden hoşlanma
Bağımsızlık ve Öz Disiplin	•Hedef sahibi olma; hedefe yönelik karar vermede bağımsızlık •Tek başına bir işe başlama, sürdürme ve bitirme (göreve yönelik öz disiplin). •Hedefe yönelik çalışmalarda sorumluluk, sabır, sebat davranışları sergileme
Benlik Algısı ve İlişkili Olma	•Sosyal çevreye ait olma duygusu ve başkaları ile bağlantılı olarak yaşama •Kendini tanıma; yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olma/ öz yeterlilik inancı/kendine güven •Ailesine ilişkin özellikleri bilme •Sosyal ortamlarda olumlu ilişkiler/iletişim kurabilme •Kendi haklarını koruma ve başkalarının hakkına saygı duyma •İş birliği •Sosyal ortama kendini ait hissetme (aile, okul, mahalle vb.)
Duygu Düzenleme	•Olumlu ve olumsuz duygu durumlarının yoğunluğunu kontrol edebilme •Başkalarının duygularını anlama (Empati) •Olumlu/olumsuz duygularını uygun bir şekilde ifade etme •Duyguların neden ve sonuçlarını bilme

Şekil 6. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı’nın temaları

3- Kazanım-Göstergelerin Seçilmesi ve Ek Kazanımların Yazılması: Araştırmacı tarafından temalar doğrultusunda öncelikle 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan çocukların motivasyon düzeylerine yönelik kazanım ve göstergeler

seçilmiştir. Daha sonra yapılan literatür taraması sonucu çocukların içsel motivasyonlarını desteklemeye yönelik ek olarak 4 kazanım ve 10 gösterge yazılmıştır.

4-Etkinliklerin ve Materyallerin Hazırlanması: Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kazanım ve göstergelere son hali verildikten sonra “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın etkinliklerinin hazırlanması öncesinde yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan sosyal duygusal temelli eğitim programlarında yer alan etkinlik planları örnek olması açısından incelenmiştir. Sonrasında belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlik planları hazırlanmıştır. Programda çocuğu merkeze alan, çocukların gelişim düzeylerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durum ve olayların ön planda tutulduğu, daha çok somut kavramların yer aldığı ve diğer gelişim alanlarının yanı sıra sosyal duygusal gelişim alanının daha fazla desteklendiği etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca çocukların yaşadığı kültüre uygun, grupla işbirliği içinde çalışacakları, kolaydan zora doğru sıralanan ve ihtiyaç duyulan durumlarda aynı kazanım göstergelerin tekrar kullanıldığı etkinlikler hazırlanmıştır. Programda Sanat, Müzik, Drama, Türkçe, Okuma-Yazmaya Hazırlık vb. oluşan etkinliklere yer verilmiştir. Her bir etkinlik planı bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Her etkinlik planı; tema, etkinlik adı, etkinlik türü, materyaller, eğitim ortamının düzenlenmesi, kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci ve değerlendirme alt başlıklarından oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Her bir etkinlik için kazanım ve göstergeler seçilmiş, etkinlik türlerine karar verilmiş ve etkinlik planları yazılmıştır. Etkinlik planları yazıldıktan sonra her bir etkinlikte kullanılacak materyaller ayrı ayrı listelenmiş ve hazırlanmıştır. Etkinliklerde kullanılacak materyallerin ilgi çekici, sınıf ortamına ve çocukların seviyelerine uygun olmalarına dikkat edilmiştir.

5-Alan Uzmanlarının Görüşlerinin Alınması: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı hazırlandıktan sonra prgramda yer alan etkinlikler değerlendirmeleri için sosyal duygusal temelli program çalışan 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından yine araştırmacı tarafından hazırlanan Uzman Görüş Formunda etkinlik içeriklerinin ve etkinliklerde seçilen kazanım ve göstergelerin uygunluğu, etkinlik türleri, çocukların gelişim düzeyleri ve etkinliklerde kullanılacak materyaller dikkate alınarak değerlendirmeleri ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda eğitim programında yer alan etkinlikler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir.

3. 4. 2. Programın Uygulama Süreci ve Araştırmacının Rolü

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı hazırlanmadan önce motivasyona ilişkin okul öncesine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan sosyal duygusal temelli programlar, tezler, makaleler ve kitaplar araştırmacı tarafından incelenmiştir. İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra motivasyona ilişkin makale çalışmaları yapılmıştır. Program uygulaması yapılmadan önce araştırmacı sosyal beceri eğitiminin çocukların motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bir proje çalışmasında araştırmacı olarak yer almış ve makale çalışması yapmıştır (Özbey ve Köyceğiz, 2019). Bu sayede program uygulamasına ilişkin ön hazırlık yapılarak nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce uygulamanın yapılacağı okul ve sınıf birkaç kez ziyaret edilmiş, sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve çocuklar gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile uygulanacak program hakkında belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmene program hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Program uygulaması başlamadan önce ebeveynlere programa ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak etik kurul izinleri, MEB izinleri ve ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Çocuk formu “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nin uygulama öncesi eğitimi alınmıştır. Programın temaları oluşturulmuş ve etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinliklere ilişkin materyaller hazırlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Belirlenen gruplara ön testler uygulanarak puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı ve puanları birbirine yakın olan 1 deney ve 1 kontrol olacak şekilde 2 grup belirlenmiştir.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanırken kontrol grubuna 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı etkinlikleri dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmacı deney grubunda etkinlik uygulamasına başlamadan önce eğitim akışına göre sınıf ortamını düzenlemiş ve materyalleri uygun yerlere yerleştirmiştir. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere karşı merak uyandıracak ve tüm çocukların etkinliği rahatça görüp katılabileceği şekilde oluşturulmuştur. Etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından çocuklar okula gelmeden önce uygulama sınıfına getirilmiştir. Etkinlik uygulamaları en az 40, en fazla 60 dk sürmüştür. Etkinliklerin uygulanması sırasında drama, soru-cevap, beyin fırtınası gibi çocukların aktif katılımını sağlayacak yöntemlerden yararlanılmıştır. Etkinlikler sırasında tüm çocukların aktif katılım sağlanmasına önem gösterilmiştir.

Etkinlikler belirlenen temaya ilişkin aktif-pasif dengesinin gözetildiği ve çocukların gelişim düzeylerine uygun 3 bütünleştirilmiş etkinlikten oluşmaktadır. Uygulanan etkinlik sonrası

değerlendirme yapmak amacıyla farklı değerlendirme yöntemleri tercih edilmiştir. Bu değerlendirmeler etkinliklere yönelik çalışma sayfaları, etkinlikler sırasında çekilen fotoğrafların yer aldığı slaytların gün sonunda çocuklarla birlikte incelenmesi vb. yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Etkinliklerin uygulama sırası basitten zora doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Uygulama sürecinde bir sonraki gün uygulanacak olan etkinlik çocukların ilgi, merak ve istekleri doğrultusunda belirlenmiş, gerekli durumlarda etkinliklerin sıralamasında uzman görüşleri de alındıktan sonra değişiklikler yapılmış ve gerekli hazırlıklar yapılarak etkinlikler uygulanmıştır. Bazı oyun etkinliklerinde yer alan oyun parkurları plandaki şekliyle değil; çocuklarla birlikte en çok eğlenecekleri şekilde karar verilerek birlikte hazırlanmıştır. Örneğin; farklı görevlerin yer aldığı parkurda çocukların istekleri doğrultusunda görevler çıkarılmış ve çocukların daha çok fiziksel olarak çaba sarf ederek hedefe ulaşacakları zorlu parkurlar hazırlanmıştır. Her etkinlik sonrasında sınıf öğretmeni ile görüşülmüş; çocuklara ve uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Covit 19 Pandemisi nedeniyle okullarda kapanmalar meydana gelebileceği düşüncesiyle program etkinliklerinin uygulaması haftada 5 gün ve toplamda 5 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Uygulamalar 19 Ekim 2020 tarihinde başlamış ve 27 Kasım 2020 tarihinde ise uygulama tamamlanmıştır. Program uygulaması tamamlandıktan hemen sonra hem deney hem kontrol grubuna ölçekler uygulanarak son testleri alınmış ve programın etkililiğine bakılmıştır. 2 ay sonra ise deney grubunun kalıcılık testleri alınırken, kontrol grubunda bulunan çocukların okula devam etmemesi nedeniyle kalıcılık testleri alınamamıştır.

3. 5. Verilerin Toplanması

- Erzurum il merkezinde bulunan MEB'e bağlı ilkokulların anasınıfları belirlenmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 8 anasınıfına ön testler uygulanmıştır. Puanları arasında anlamlı farklılık olmayan motivasyon düzeyi en düşük ve puanları birbirine yakın olan 1 deney ve 1 kontrol olacak şekilde 2 grup belirlenmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarının ön testleri alındıktan sonra deney grubuna program uygulanmış; kontrol grubuna ise 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı etkinlikleri dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.
- Program uygulandıktan sonra her iki grubun da son testleri alınarak programın etkililiği saptanmıştır.

- Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testleri; kontrol grubunun ise ön ve son testleri alınmıştır. Kontrol grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun okula devam etmemesi nedeniyle kalıcılık testleri alınamamıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle uygun oldukları gün ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiş ve program uygulama sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocuklar program uygulaması süresince her gün gözlemlenmiş ve sergilemiş oldukları davranışlar araştırmacı tarafından gözlem notları şeklinde yazılmıştır.

3. 6. Verilerin Analizi

Bu bölümde verilerin analizi nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Nitel verilerin analizinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirliğinin ne şekilde sağlandığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığı ve analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanıldığı belirtilmiştir.

3. 6. 1. Nicel Verilerin Analizi

Tablo 5

Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	n	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği	22	-0,16	0,49	-0,24	0,95
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	22	-0,44	0,49	-0,52	0,95
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	22	-0,64	0,49	0,83	0,95

Tablo 5’te “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nden, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nden ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol

edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırma için kullanılan ölçeklerden elde edilen veri seti normal dağılım göstermiş olmasına karşın örneklem sayısı 30 kişiden az olduğu için analizler için parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2017).

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı’nın çocukların motivasyon düzeyleri üzerine etkisini saptamak için ölçeğe ilişkin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U-Testi; öntest-sontest puanları ve sontest-kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek amacıyla ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. İlişkisiz iki örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla kullanılan test Whitney U-Testi’dir (Büyüköztürk, vd., 2017). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tekrarlanan ölçümlerde ya da birbiriyle ilişkili olan iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla kullanılmaktadır (Seçer, 2015). Ayrıca ön-son testlere ve son-kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

3. 6. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacının gözlemleri ve görüşme verilerine yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, nitel verilerin çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edildiği, elde edilen nitel verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlandığı ve özetlendiği bir analiz türüdür. Betimsel analizde elde edilen görüşlerin çarpıcı bir şekilde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmacı araştırmanın kavramsal çerçevesi, görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için temalar oluşturmuş, sonrasında ise elde edilen veriler temalar doğrultusunda düzenlenmiştir. Veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilerek özetlenmiş ve doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen veriler belirtilirken gözlemler (Gözlem1, Gözlem 2 ...) şeklinde kodlanırken; görüşmeler sırasında kontrol gurubu öğretmeni (KGÖ) ve deney grubu öğretmeni ise (DGÖ) şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan gözlemler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmalarda birden fazla yöntem kullanılarak verilerin elde edilmesi neticesinde sonuçların geçerlikleri ve güvenilirlikleri de sağlanmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik; araştırma boyunca araştırmacının çalışmış olduğu konuya ilişkin tarafsızlığını korumasıdır. Araştırmada nitel geçerliliğin sağlanması için geçerlilik türlerinden İç Geçerlik kullanılmıştır. İç geçerlik; nitel bir araştırma sonucunda elde edilen verilerin ve verilere dayalı araştırmacı tarafından yapılan yorumların gerçeği yansıtmaya şeklinin ne kadar doğru ve uygun olduğudur (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada iç geçerliliğin sağlanabilmesi için hazırlanan görüşme formları alan uzmanlarına sunulmuş, görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma bulguları farklı veri toplama araçları ile elde edilmiş; elde edilen bulguların bütün oluşturduğu ve araştırma öncesinde oluşturulan kavramsal çerçeveyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu, kendi içlerinde anlamlı olduğu ve tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Yapılan gözlemler ve öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen verilerin programın alt temaları doğrultusunda çocuklarda bir takım gelişmeler gözlemlendiğini kanıtlar nitelikte olduğu görülmüştür.

Nitel araştırmada güvenilirlik araştırmada elde edilen bulguların tekrar edilebilirliğidir. Araştırmada nitel güvenilirliğin sağlanması için güvenilirlik türlerinden İç Güvenirlik kullanılmıştır. İç güvenilirlik; araştırma sonucunda elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından kullanıldığı zaman aynı sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için kullanılan teknikler;

Çeşitleme: Farklı yöntemlerin bir arada kullanılması ile elde edilen verilerin ve yorumların kontrol edilmesidir (Shenton, 2004). Araştırmanın nitel kısmında hem görüşme hem de araştırmacının gözlem sonuçları kullanılarak birbirini destekleyen veriler bir arada yorumlanmıştır.

Katılımcı Kontrolü: Görüşme sırasında elde edilen veriler görüşmenin yapıldığı bireyler ile görüşme esnasında ya da hemen sonrasında birebir paylaşılmakta ve verilerin doğruluğuna ilişkin kontroller sağlanmaktadır (Creswell, 2017). Görüşme sırasında öğretmenlerin görüşleri not alınmış ve kendileri ile görüşme formları paylaşılmıştır. Bu sayede söyledikleri ile söylemeyi kastettikleri arasındaki uyum kontrol edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulgularına alt problemlerin sırasına göre yer verilmiş ve araştırma bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Elde edilen nicel araştırma bulguları ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tartışılırken; nitel bulgular kısmında ise deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlere ve araştırmacı gözlemlerine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4. 1. Araştırmanın Nicel Bulguları

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt Problem:

- a) Deney ve kontrol grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Motivasyon Programı/ Deney ve Kontrol Grubu Son Testlerinin Karşılaştırılması

Tablo 6’da deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği

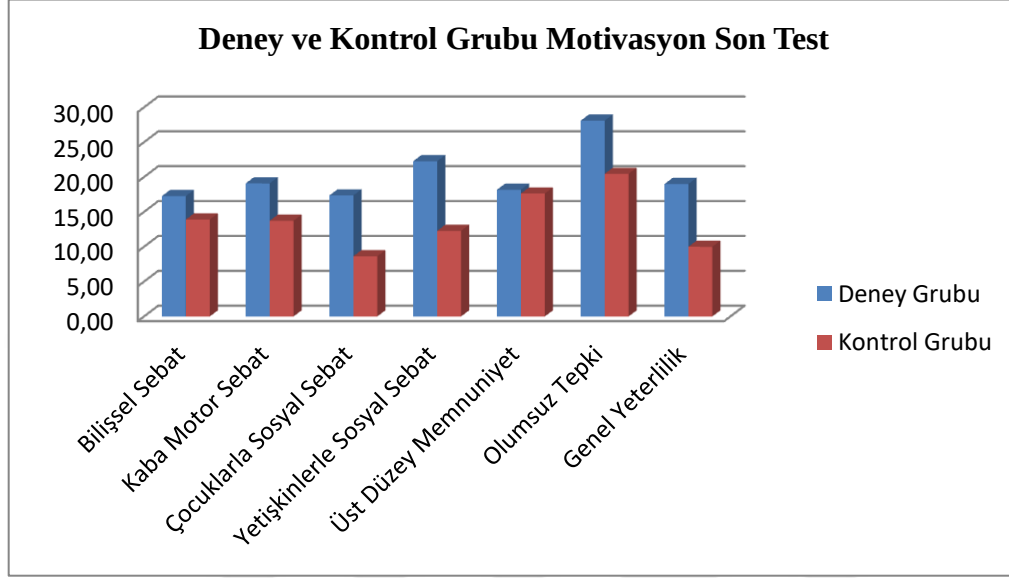
Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Bilişsel Sebat	Deney	11	17,27	2,20	15,00	165,00	22,00	0,01*
	Kontrol	11	13,91	3,48	8,00	88,00		
Kaba Motor Sebat	Deney	11	19,09	2,81	16,23	178,50	8,50	0,00**
	Kontrol	11	13,73	2,53	6,77	74,50		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Deney	11	17,36	2,42	16,86	185,50	1,50	0,00**
	Kontrol	11	8,64	2,54	6,14	67,50		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Deney	11	22,27	3,52	16,73	184,00	3,00	0,00**
	Kontrol	11	12,27	3,26	6,27	69,00		
Üst Düzey Memnuniyet	Deney	11	18,18	2,60	11,82	130,00	57,00	0,81
	Kontrol	11	17,64	2,62	11,18	123,00		
Olumsuz Tepki	Deney	11	28,09	5,43	15,55	171,00	16,00	0,00**
	Kontrol	11	20,45	3,78	7,45	82,00		
Genel Yeterlilik	Deney	11	19,00	2,72	16,73	184,00	3,00	0,00**
	Kontrol	11	10,00	3,92	6,27	69,00		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin alt boyutlarının genelinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bilişsel Sebat (U=22.00, $p<0.05$), *Kaba Motor Sebat* (U=8,50, $p<0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (U=1,50, $p<0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (U=3,00, $p<0.05$), *Olumsuz Tepki* (U=16.00, $p<0.05$) ve *Genel Yeterlilik* (U=3,00, $p<0.05$) alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet ($U=57.00$, $p>0.05$) alt boyutunda ise deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Deney ve kontrol grubu motivasyon son test betimsel istatistik grafiği

Motivasyon Programı/ Deney Grubu Ön-Son Test Analizleri

Tablo 7'de deney grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,95	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,96	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-2,76	0,01*
	Pozitif Sıra	10	6,40	64,00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	-2,19	0,03*
	Pozitif Sıra	8	6,13	49,00		
	Eşit	1				
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				

**p<0,01 , *p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin; *Bilişsel Sebat* (z=-2,95, p<0.05), *Kaba Motor Sebat* (z=-2,96, p<0.05), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (z=-2,76, p<0.05), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (z=-2,93, p<0.05), *Üst*

Düzey Memnuniyet ($z=-2,93$, $p<0.05$), *Olumsuz Tepki* ($z=-2,19$, $p<0.05$) ve *Genel Yeterlilik* ($z=-2,93$, $p<0.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde; deney grubu çocuklarına uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı*'nın çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini söyleyebilmek mümkündür. Uygulanan eğitim programının çocukların sebat, sabır, dikkat, problem çözme, olumlu sosyal ilişkiler gibi motivasyonel davranışlarını destekleyerek motivasyon düzeylerini artırmasının elde edilen sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca programda yer alan etkinliklerin uygulanması sırasında çocuk-öğretmen etkileşiminin yüksek olmasının, öğretmenin çocuklarda öğrenmeye ilişkin merak uyandırmasının, uygulama sırasında çocukların dikkatini ve ilgisini etkinlikler üzerine yoğunlaştırmada uygun stratejileri seçmesinin ve uygulamasının programın etkili olmasına katkı sağladığını söyleyebilmek mümkündür.

Motivasyon, okul öncesi dönemde oldukça yeni çalışılan bir konu olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle *Sabır, Sebat, Duygu Düzenleme, Bağımsızlık, Öz Disiplin, İletişim Becerileri, Dikkat, Problem Çözme, Benlik Algısı, Sosyal İlişkiler ve Olumlu Sosyal Davranışlar* gibi motivasyonun yapı taşlarını oluşturan kavramlar çerçevesinde yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler, sosyal duygusal gelişime yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklenerek tartışılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile çocukların *benlik algıları* (Türkmen ve Özbey, 2018), *öz düzenleme becerileri* (Berhenke, 2013; Pintrich, 1999; akt. Çatalbaş, 2016 ve Özbey, 2018a), *duygusal zekaları* (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013; Türkmen, 2019), *işbirliği içinde çalışabilme, kendini uygun bir şekilde ifade etme vb. değer davranışları* (Özbey, 2018b), *benlik saygıları* (Topçu, 2015) ve *sosyal becerileri* (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019) arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İçsel motivasyon düzeyleri yüksek olan çocukların *problem çözme becerilerinin yüksek olduğu* (Baker, 2003; Bereby Meyer ve Kaplan, 2005; Heppner ve Petersen, 1982; Köyceğiz ve Özbey, 2019), *kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan problemin çözümüne odaklandıkları, problemi çözene kadar sabır ve sebat davranışları sergiledikleri* (Morgan, 2005), *yaratıcı ve özerk* (Cameron ve Pierce, 1994), *sosyal ilişkilerde başarılı* (Hoop, Horn, Mccraw ve Meyer, 2000 ve Wentzel, 1998), *özyeterlilik, sabır, sebat, özdenetim, olumlu benlik algısı ve özsaygı*

sahibi (Morgan, Harmon ve Maslin-Cole, 1990) oldukları saptanırken; *daha az uyumsuz davranışlar sergiledikleri* (Wang, Karns ve Meredith, 2003) ve *problem davranış düzeylerinin* (Özbey ve Aktemur ve Gürler, 2019) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Üst düzey motivasyon, çocuğu başarıya ulaşmak için davranış sergilemeye teşvik etmekte ve karşılaştığı zorluklar karşısında bıkkınlık göstermeden tek başına girişimlerde bulunmaya yönlendirmektedir (Glenn, Dayus, Cunningham ve Horgan, 2001). Kararlılık, sebat ve özyeterliliği yüksek olan çocukların yaşamlarının sonraki dönemlerinde de *kendilerini zorlayan görevlerden zevk alarak sebat gösterdikleri* (Józsa, Barrett, Józsa, Kis ve Morgan, 2017), *motivasyonlarını devam ettirdikleri ve matematik performanslarının yüksek olduğu* (Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner ve Miranda, 2017) ve *zorlu bir görevi tamamlamada daha ısrarlı olan çocukların iki yıl sonra daha iyi akademik beceriler sergiledikleri* (Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes ve Marcovitch, 2013) saptanmıştır. White (1959) yaptığı çalışmada üst düzey motivasyonunun öz yeterlilik geliştirmeleri için çocuklara psikolojik güç sağladığını saptamıştır. Morgan ve Bartholomew (1998) 7 ve 10 yaş aralığında 64 çocuğu örnekleme aldıkları çalışmalarında çocukların sebat ve yeterlilik düzeylerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Gilmore, Cuskelly ve Purdie (2003) ve Turner ve Johnson (2003) çalışmalarında üst düzey motivasyonunun çocukların akademik başarılarının üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır. Gilmore ve Cuskelly (2009) ve Józsa ve Molnár (2013) çalışmalarında çocukların sergilemiş oldukları sebat davranışlarının, öğrenme kalıcılığı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu saptamışlardır.

Okul öncesi dönemde yapılan boylamsal çalışmalar, eğitim programları ve geliştirilen değerlendirme yöntemleri çocukların motivasyon, odaklanma, ilgi, özdenetim ve sebat düzeylerini birbiriyle ilişkilendirmektedir (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). “Yapabilirim (I Can)” üst düzey motivasyon programının okul öncesi dönem çocuklarının *kararlılık becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğu* (Hashmi, Seok ve Halik, 2017) ve *bağımsızlığın öğrenme kalıcılığını ve motivasyonunu desteklediği* (Hyson, 2008; akt. Hasmi vd. 2017) saptanmıştır. Öz denetim ve odaklanma becerileri yüksek olan çocukların *sebat düzeylerinin çocuklarda yeni beceriler öğrenme motivasyonu sağladığı ve çocukların etkinliklere katılım düzeylerini artırdığı* (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006) ve *stresle daha iyi başa çıktıkları* (Blair, Granger ve Razza, 2005) yapılan çalışmalar sonucunda saptanmıştır. Bunun yanı sıra özdenetim becerileri gelişmiş olan çocukların *akranlarıyla daha çok işbirliği içinde çalıştıkları* (Gülseven, Liu, Ma, Yu, Simpkins, Vandell ve Zarrett, 2021) ve yüksek motivasyonla çalışarak *yüksek görev başarıları gösterdikleri*

(Mulder, Ravenswaaij, Verhagen, Moerbeek ve Leeseman, 2019) saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sergilemiş oldukları motivasyonel davranışların ve motivasyon düzeylerinin ilişkili olduğu alanları ortaya koyan yukarıdaki çalışmalar ışığında; çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik uygulanan eğitim programlarının da olumlu katkıları olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Nitekim Özbey ve Köyceğiz (2019) okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların motivasyon düzeylerine anlamlı katkılar sağladığını yaptıkları çalışma sonucunda saptamışlardır.

Yarrow, McQuiston, MacTurk, McCarthy ve Vietze (1983) çalışmalarında 6 ve 12 aylık 68 çocuğu 1 yıl boyunca ustalık davranışında sergiledikleri gelişimsel ilerlemelerini incelemişler ve çalışmalarının sonucunda yüksek düzeyde motive olmuş bir çocuğun 6. ayda etki üretmede ve duygusal-motor becerileri uygulamada ısrarcı hale geldiğini ve 12. ayda problem çözme görevlerini keşfetmeye başladığını saptamışlardır. Araştırma sonucunda ustalık motivasyonu ve gelişimsel yeterliliğin birbiriyle ilişkili olduğunu ve ustalığın yaşla birlikte daha farklılaştığını söylemek mümkündür. Sigman, Cohen, Beckwith ve Topinka (1987) yaptıkları çalışmalarında 2 yaşından 5 yaşına kadar gözlemledikleri çocukların 5 yaşında daha kısa sürede dikkatlerini odakladıklarını, daha az problemlili davranış sergilediklerini ve daha iyi bilişsel performans ve sebat davranışları sergilediklerini saptamışlardır. Mischel, Shoda ve Rodriguez (1989) çalışmalarında hedefe yönelik sergilenen davranışlarda sebat gösteren ve öz denetimini gerçekleştiren 4 yaşındaki çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında bilişsel ve sosyal açıdan daha yetkin ergenler olduklarını ve hayal kırıklığı ve stresle daha iyi başa çıktıklarını saptamışlardır. Barrett, Józsa ve Morgan (2017) 3-8 yaş arası çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini sebat ve öz kontrol açısından belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında oyun benzeri bilgisayar tabanlı bir değerlendirme yöntemi geliştirmişler ve bu değerlendirmenin çocukların ustalık motivasyonlarını ve üst biliş düzeylerini belirlediğini saptamışlardır. Huang ve Lay (2017) 10 aylık 53 bebek ile yapmış oldukları çalışmada bebekleri farklı ay dönemlerinde incelemiş ve görev sürekliliği ve sebatın çocukların yaşamlarının farklı dönemlerinde motivasyonun yordayıcısı olduğunu saptamışlardır.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programında okul öncesi dönem çocuklarına sağlanan bağımsız ve özgür seçimler yapabilecekleri öğrenme ortamları, farklı ve merak uyandıran materyallerin kullanımı, öğrenme isteği uyandıran, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazırlanan, bir işi bağımsız başarabilme olanağı tanıyan ve çocukların sosyal duygusal gelişimlerine katkı sunan etkinlikler ile çocukların etkinliklere kendiliğinden

dahil olmaları sağlanarak etkinliklere odaklandıkları ve içsel motivasyon düzeylerinin artmasına katkı sağlandığı söylenebilir. Ayrıca programda yer alan etkinliklerde çocukların ulaşabilecekleri zorlukta olan hedeflerin ve problem durumlarının belirlenmiş olması, yılmadan hedefe ulaşabilecekleri oyun ve grup etkinliklerinin yer alması, dikkatlerini rahatça odaklayabildikleri etkinliklerin bulunması, çocukta merak uyandıracak farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkinlikler arası geçişlerin düzenlenmiş olması ve eğlenirken aynı zamanda akranlarıyla işbirliği içinde çalışan çocukların öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının desteklendiği etkinlikler sayesinde çocukların motivasyon düzeylerinde artış meydana geldiği söylenebilir.

Motivasyon Programı/ Kontrol Grubu Ön - Son Test Analizleri

Tablo 8’de kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin ön-son test karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra	Sıra	Z	p
			Ort.	Top.		
Bilişsel Sebat	Negatif Sıra	5	5,60	28,00	-0,40	0,65
	Pozitif Sıra	6	6,33	38,00		
	Eşit	0				
Kaba Motor Sebat	Negatif Sıra	6	4,17	25,00	-0,30	0,79
	Pozitif Sıra	4	7,50	30,00		
	Eşit	1				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Negatif Sıra	6	5,67	34,00	-1,40	0,17
	Pozitif Sıra	3	3,67	11,00		
	Eşit	2				
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Negatif Sıra	9	5,78	52,00	-2,50	0,01*
	Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
	Eşit	1				
Üst Düzey Memnuniyet	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	-1,40	0,15
	Pozitif Sıra	5	5,60	28,00		
	Eşit	3				
Olumsuz Tepki	Negatif Sıra	8	6,81	54,50	-1,90	0,06
	Pozitif Sıra	3	3,83	11,50		
	Eşit	0				
Genel Yeterlilik	Negatif Sıra	8	6,69	53,50	-1,80	0,06
	Pozitif Sıra	3	4,17	12,50		
	Eşit	0				

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin *Bilişsel Sebat* ($z=-0,40$, $p>0.05$), *Kaba Motor Sebat* ($z=-0,30$, $p>0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($z=-1,40$, $p>0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($z=-1,40$, $p>0.05$), *Olumsuz Tepki* ($z=-1,90$, $p>0.05$) ve *Genel*

Yeterlilik ($z=-1,80$, $p>0.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat ($z=-2,50$, $p<0.05$) alt boyutunda ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı gibi *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* alt ölçeğinde ön test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Başka bir ifadeyle çocukların motivasyon düzeyi bu alt boyutta anlamlı şekilde düşüş göstermiştir. Pandemi dönemine ilişkin ebeveynlerin ve öğretmenin yaşamış oldukları kaygılar, sürecin çocukları sosyal duygusal açıdan olumsuz etkilemesi ve yapılan devamsızlıklar sonucu etkinlik uygulamalarında yaşanan aksaklıkların çocukların motivasyon puanlarındaki düşüşün nedeni olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Başka bir ifadeyle, pandemi döneminin çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarında düşüşe neden olduğu ve sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çocuklar, anne ve babalarının olaylar karşısında tepkilerini ve tutumlarını detaylı olarak gözlemlemektedirler. Yaşadıkları olaylar karşısında nasıl tepki vermeleri gerektiğini, davranışlarını, duygu ve düşüncelerini yapmış oldukları bu gözlemler sayesinde anlamlandırmaktadırlar. Pandemi döneminde çocuklar her ne kadar ebeveynlerinde ve sosyal yaşamlarında meydana gelen gelişimlere anlam veremeseler de yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunun farkındadırlar. Bu nedenle anne, baba ya da ailede yaşayan ve çocuğun bakımını üstelenen herkesin yaşamış olduğu kaygı ve korkular çocuğa da olumsuz yönde etki etmektedir (Çopur, 2021). Pandemi döneminde uygulanan motivasyon programının ebeveynlerin yaşamış olduğu kaygı düzeylerini en aza indirerek çocuklarını okula gönderme konusunda ebeveynleri cesaretlendirdiği, çocukların yaşayabileceği sosyal ve duygusal olumsuz etkileri azalttığı, içinde bulunulan pandemi döneminin psikolojik, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan pek çok sınırlılığına rağmen çocukların öğrenme ortamlarına ve öğrenme faaliyetlerine ilişkin motivasyonlarının sağlanabileceğini ortaya koyan önemli bir etken olduğu söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazın incelendiğinde; yaşamda karşılaşılan birçok durumun bireylerin motivasyonlarını, korku ve stresle başa çıkma düzeylerini, problem çözme becerilerini, benlik algılarını, kaygı düzeylerini ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği; bu olumsuzlukların olaylar yaşanmadan ya da süreç içerisinde uygulanan sosyal duygusal eğitim programlarıyla yapılan destekleyici pek çok çalışma aracılığıyla azaltılabileceğine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Bozkurt Polat, Özbey, Türkmen ve

Köyceğiz Gözeler, 2020; Çelebioğlu Morkoç ve Aktan Acar, 2014; Durualp, 2009; Kim, Doh, Hong ve Choi, 2011; Özbey, 2017; Sarkissian, Trent, Huchting ve Khalsa, 2018; Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Ön-Son Testleri Betimsel İstatistikleri

Çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön- son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo

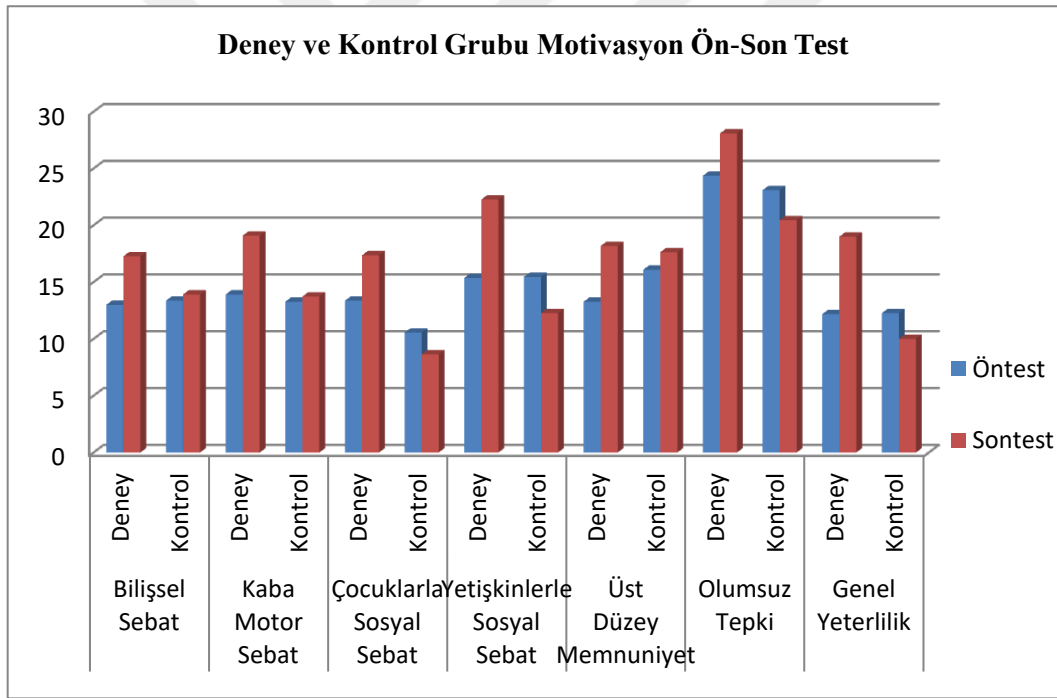
Boyutlar	Öntest- Sontest	Deney Grubu	Kontrol Grubu
		$\bar{x}$	$\bar{x}$
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyo	Bilişsel Sebat		
	Öntest	13,00	13,36
	Sontest	17,27	13,91
	Kaba Motor Sebat		
	Öntest	13,91	13,27
	Sontest	19,09	13,73
	Çocuklarla Sosyal Sebat		
	Öntest	13,36	10,55
	Sontest	17,36	8,64
	Yetişkinlerle Sosyal Sebat		
	Öntest	15,36	15,45
	Sontest	22,27	12,27
	Üst Düzey Memnuniyet		
	Öntest	13,27	16,09
	Sontest	18,18	17,64
	Olumsuz Tepki		
	Öntest	24,36	23,09
	Sontest	28,09	20,45
	Genel Yeterlilik		
	Öntest	12,18	12,27
	Sontest	19,00	10,00

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nin *Bilişsel Sebat* ön ($\bar{x}$ =13,00) - son ($\bar{x}$ =17,27), *Kaba Motor Sebat* ön ($\bar{x}$ =13,91) - son ($\bar{x}$ =19,09), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ön ($\bar{x}$ =13,36) - son ($\bar{x}$ =17,36),

Yetişkinlerle Sosyal Sebat ön ($\bar{x}=15,36$) - son ($\bar{x}=22,27$), *Üst Düzey Memnuniyet* ön ($\bar{x}=13,27$) - son ($\bar{x}=18,18$), *Olumsuz Tepki* ön ($\bar{x}=24,36$) - son ($\bar{x}=28,09$) ve *Genel Yeterlilik* ön ($\bar{x}=12,18$) - son ($\bar{x}=19,00$) alt boyutlarının tümünde puanların gittikçe arttığı görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin *Bilişsel Sebat* ön ($\bar{x}=13,36$) - son ($\bar{x}=13,91$), *Kaba Motor Sebat* ön ($\bar{x}=13,27$) - son ($\bar{x}=13,73$), *Üst Düzey Memnuniyet* ön ($\bar{x}=16,09$) - son ($\bar{x}=17,64$), alt boyutlarında puanların arttığı görülürken; *Çocuklarla Sosyal Sebat* ön ($\bar{x}=10,55$) - son ($\bar{x}=8,64$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ön ($\bar{x}=15,45$) - son ($\bar{x}=12,27$), *Olumsuz Tepki* ön ($\bar{x}=23,09$) - son ($\bar{x}=20,45$) ve *Genel Yeterlilik* ön ($\bar{x}=12,27$) - son ($\bar{x}=10,00$) alt boyutlarında ise puanların azaldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Deney ve kontrol grubu motivasyon ön-son testleri betimsel istatistik grafiği

Şekil 8 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin (DMQ18) tüm alt boyutlarında puanlarının arttığı görülürken; kontrol grubundaki çocukların ölçeğin *Bilişsel Sebat*, *Kaba Motor Sebat* ve *Üst Düzey Memnuniyet* alt boyutlarında aldıkları puanların arttığı, *Çocuklarla Sosyal Sebat*, *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*, *Olumsuz Tepki* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutlarında ise aldıkları puanların azaldığı görülmektedir.

2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Alt Problem:

- Deney ve kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Motivasyon Programı/ Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analizleri

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10

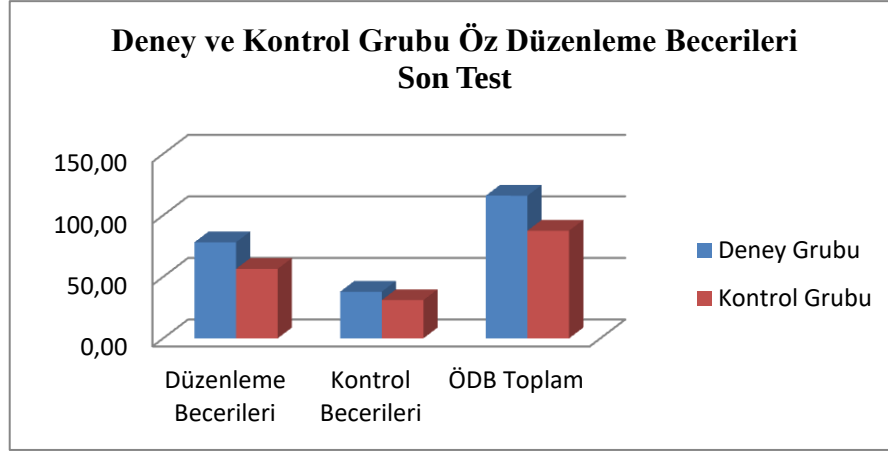
Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Düzenleme	Deney	11	78,09	10,52	16,45	181,00	6,00	0,00**
	Becerileri	Kontrol	11	56,45	6,96	6,55	72,00		
	Kontrol	Deney	11	37,91	5,03	15,00	165,00	22,00	0,01*
	Becerileri	Kontrol	11	31,09	6,38	8,00	88,00		
	ÖDB Toplam	Deney	11	116,00	14,30	16,59	182,50	4,50	0,00**
		Kontrol	11	87,55	10,45	6,41	70,50		

**p<0,01 , *p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin *Düzenleme Becerileri* (U=6.00, p<0.05), *Kontrol Becerileri* (U=22.00, p<0.05) alt boyutlarında ve toplamından (U=4.50, p<0.05) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Deney ve kontrol grubu öz düzenleme becerileri son test betimsel istatistik grafiğı

Tablo 11'de deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı'nin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

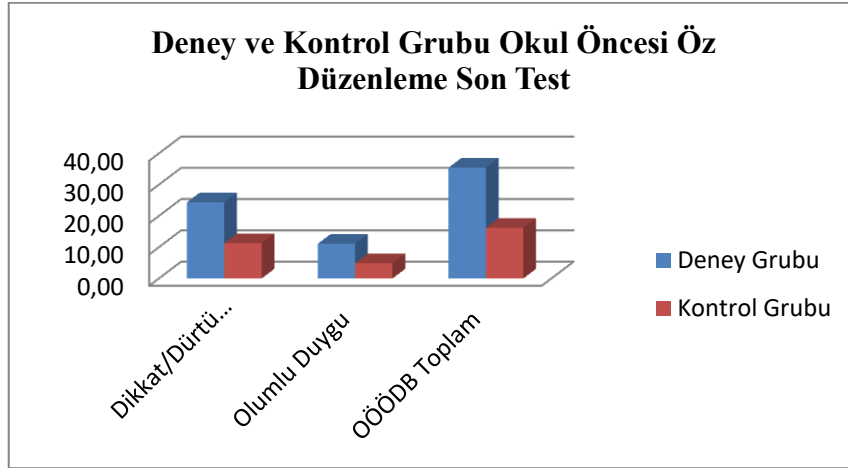
Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dikkat/Dürtü	Deney	11	24,36	3,29	17,00	187,00	0,00	0,00**
		Kontrolü	Kontrol	11	11,27	3,29	6,00		
	Olumlu Duygu	Deney	11	11,09	0,94	17,00	187,00	0,00	0,00**
		Kontrol	Kontrol	11	4,91	2,17	6,00		
	OÖÖDB Toplam	Deney	11	35,45	3,62	17,00	187,00	0,00	0,00**
		Kontrol	Kontrol	11	16,18	4,40	6,00		

**p<0,01 , *p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı'nin alt boyutlarının tamamından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın (U=0.00, p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı'nin son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Deney ve kontrol grubu okul öncesi öz düzenleme son test betimsel istatistik grafiği

Motivasyon Programı/ Deney Grubu Ön-Son Test Analizleri

Tablo 12’de deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Düzenleme	Negatif Sıra	0	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	-2,93	0,00**
	Becerileri	Eşit	0			
	Kontrol	Negatif Sıra	0	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	-2,93	0,00**
	Becerileri	Eşit	0			
	ÖDB Toplam	Negatif Sıra	0	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	-2,93	0,00**
		Eşit	0			

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin *Düzenleme Becerileri* ($z=-2,93$, $p<0.05$), *Kontrol Becerileri* ($z=-2,93$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,93$, $p<0.05$)

aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 13’de deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Dikkat/Dürtü Kontrolü	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,94	0,00**
		Eşit	0				
	Olumlu Duygu	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,95	0,00**
		Eşit	0				
	OÖÖDB Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,93	0,00**
		Eşit	0				

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-2,94$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,95$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,93$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10, 11, 12 ve 13 incelendiğinde; deney grubu çocuklarına uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı*’nın çocukların duygularını anlama, olumlu bir şekilde duygularını ifade etme, kendilerini mutlu eden, şaşırtan, heyecanlandıran ya da üzen herhangi bir durumla karşılaştıkları zaman tepkilerini kontrol edebilme, yılmadan etkinlikler üzerinde çalışmaları sürdürme, dikkatini toplama ve yoğunlaştırma, problem çözümünde farklı yollar deneyerek problem çözümü için çaba sarf etme ve bağımsız davranışlar sergileyebilme gibi öz düzenlemeyi destekleyen davranışlarında artış meydana getirdiğini söyleyebilmek

mümkündür.

Stansbury ve Sigman'ın (2000) 3-4 yaşlarında çocukları örnekleme aldıkları çalışmalarının sonucunda 3 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre daha fazla duygu düzenleme stratejileri kullandığı saptanmıştır. Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (2009) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme stratejilerini tanıma ve kullanma düzeylerini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda 4 yaşındaki çocukların öfke ile ilgili duygu düzenleme stratejilerini daha fazla tanıyıp ürettiklerini saptarken; üzüntü ile ilgili duygusal deneyimlerde ise 3 ve 4 yaşlar arasında sonuçların benzer olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının; olumsuz duygu ifade etme düzeyleri ile duygusal düzenleme ve okula uyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013), duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Kayhan Aktürk, 2015) ve duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların sosyal davranış düzeylerinin yüksek; saldırgan davranışların ise düşük olduğu (Arı ve Yaban, 2016) saptanmıştır.

Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber ve Gollwitzer (2009) yaptıkları çalışmalarının sonucunda çocukların davranış düzenleme becerilerinin akademik performans ve sınıf davranışıyla olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Clark, Pritchard ve Woodward (2010) ve Schmitt, Pratt ve McClelland (2014) okul öncesi dönem çocuklarını örneklemelerine aldıkları çalışmalarında engelleyici kontrol becerileri yüksek olan çocukların akademik başarılarının da yüksek olduğunu saptamışlardır. Ertan (2013) 4-6 yaş grubu 45 çocuğu örnekleme aldığı çalışmasının sonucunda duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu saptanırken, aynı zamanda baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Arslan vd, (2021) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarının sonucunda anaokuluna devam eden çocukların kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Çalışma sonuçlarının yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarına öz düzenlemeye yönelik uygulanan eğitim programlarının çocukların *öz düzenleme becerilerini* (Ezmeci, 2019; Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020; Keleş, 2014; Liman, 2017; Sezgin, 2016; Viglas ve Perlman, 2017), *prososyal davranışlarını* (Atmaca, 2019; Blake, Piovesan,

Montinari, Warneken ve Gino, 2015; Ezmeci, 2019; Liman, 2017 ve Viglas ve Perlman, 2017) ve *akranlarıyla etkileşimli oynadıkları oyunları* (Gündüz, 2020) olumlu bir şekilde desteklemek; *antisosyal davranışlarını ise azaltmak* (Trentacosta ve Shaw, 2009) yoluyla çocukların motivasyonel davranışlarına önemli katkı sunduğu söylenebilir.

Bodrova ve Leong (2008) çalışmalarında Vygotsky'nin kültürel-tarihsel yaklaşımına göre hazırlanan zihin araçları temelli programın çocukların öğrenme ve düşünme kapasitelerini geliştirdiğini saptamışlardır (Özcan, 2020). Moore ve Russ (2008) yaptıkları çalışmada, -mış gibi oyuna yönelik hazırlanan müdahale programının okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır. Sezgin ve Demiriz (2017) çalışmalarında oyun temelli eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine katkı sağladığını saptamışlardır. McClelland ve diğ., (2019) yaptıkları çalışmada uyguladıkları müdahale programının çocukların öz-düzenleme becerileri ve akademik becerileri (erken okur-yazarlık ve matematik becerileri) üzerine etkilerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda öz düzenleme becerilerinde ve matematik becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme olduğu saptanırken; erken okur-yazarlık performansları açısından gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Walker ve diğ., (2020) çocukların yürütücü işlev becerilerini sosyo-dramatik oyun bazlı bir müdahale programı ile incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında yürütücü işlev etkinliklerinin çocukların yürütücü işlevlerine katkılar sağladığını saptanmıştır.

Çocukların sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin yeterli düzeyde olduğundan söz edebilmek için çocukların kendi ulaşabilecekleri bir takım hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için motivasyonlarını sağlamış olmaları gerekmektedir. İçsel motivasyon, okul öncesi dönem çocuklarının yaptıkları etkinliklerden ya da oynadıkları oyunlardan zevk almaları, eğlenmeleri ve belirlenen hedefe ulaşmaları için ön koşul olarak görülürken; öz düzenleme, belirlenen hedefe ulaşmak için çocuğun çaba sarf etmesi, duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmesi ve dikkatini hedefe yoğunlaştırabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının içsel motive olmaları öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştirmeleri açısından da önemlidir. Motivasyon düzeyleri yüksek olan çocukların dikkatini toplama ve problem çözme, duygu ve düşüncelerini olumlu bir şekilde ifade etme, davranışlarının kontrolünü sağlama, özgür seçimler yapma, sabır ve sebat davranışları sergileme ve bağımsız çalışmalar yürütebilme gibi özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Nitekim belirtilen tüm bu özelliklere sahip olan çocuklar aslında aynı zaman da öz düzenleme düzeyleri de yüksek olan çocuklardır. Bu nedenle gerek literatürde ilgili olan çalışmalar

gerekse uygulanan eğitim programları sonucunda elde edilen veriler ışığında araştırma kapsamında hazırlanan programda;

- ✓ Çocuklarda etkinliğe başlamadan önce sürpriz kutular, süslü zarflar, maskeler, farklı kostümler kullanılarak ve sınıfa konuk çağrılarak etkinliklere ilişkin merak düzeylerinde artış sağlanmış,
- ✓ Etkinlikten 1 gün önce çocuklara sonraki günün etkinliği hakkında ipucu niteliğinde olabilecek bilmeceler, materyaller ve ses kayıtları kullanılarak merak uyandırılmış,
- ✓ Çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri farklı problem durumları sunularak problem çözme becerileri desteklenmiş,
- ✓ Sorulan sorularla çocuklar düşünmeye sevk edilmiş ve sorular aracılığıyla dikkatleri etkinlikler üzerine çekilmiş,
- ✓ Bağımsız bir şekilde süreci tamamen kendilerinin yöneterek özgün ürünler üretebilecekleri etkinlikler planlanmış,
- ✓ 3 farklı materyal masası hazırlanarak etkinlikler sırasında özgür seçimler yapabilmeleri ve kendi seçimleri doğrultusunda ürünler ortaya koyabilmeleri için fırsatlar sunulmuş,
- ✓ Kendilerini büyük bir grubun üyesi olarak görebilmeleri için grup etkinlikleri düzenlenmiş,
- ✓ Çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerde değişiklikler yapılarak yaptıkları işten zevk alma ve doyum sağlamaları desteklenmiş,
- ✓ Çocukların kendi kararlarını kendilerinin vereceği ve sürecin tüm planlanmasının kendilerine ait olduğu etkinlikler ile sorumluluk alma becerileri desteklenmiş,
- ✓ Yapılan etkinliklerde kendi hedeflerini kendilerinin belirleyeceği ve süreci kendilerinin planlayacağı etkinlikler ile bağımsızlıkları desteklenmiş,
- ✓ Etkinliklerde kullanılan materyallerin birden fazla duyuya hitap etmelerine özen gösterilmiş,
- ✓ Sınıf düzeni çocukların özgür seçimler yapabileceği şekilde düzenlenmiş,
- ✓ Etkinlikler sırasında çocukları motive edici ve çocuklarda merak uyandırıcı cümleler kullanılmış,

- ✓ Araştırmacı çocuklarla sıcak ve sevecen bir şekilde ilişkiler kurarak çocukların sürece aktif katılımı için onları cesaretlendirmiş,
- ✓ Etkinlikler sırasında çocukların etkinliğe başlamadan önce düşünüp etkinliğe ilişkn planlamalar yapması için yeterince zaman tanınmış,
- ✓ Çocukların dikkatlerini etkinlikler üzerine yoğunlaştırmak ve motivasyonlarını artırmak için farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmış (rol oynama, görsel sunumlar kullanma, drama vb.)
- ✓ Çocukların sabır ve sebat davranışları sergileyecekleri görevlerin yer aldığı etkinlikler hazırlanmış,
- ✓ Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri etkinlikler planlanmış,
- ✓ Etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan soruların yanı sıra etkinlikler sırasında çekilen fotoğrafları kullanma, animasyon filmleri izleme, elde edilen ürüne ilişkin hikaye yazma, drama, resim yapma vb. teknikler kullanılmıştır.

Bu sayede uygulanan programın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine katkı sunduğu ve çocukların motivasyonel davranışlarını destekleyerek hem içsel motivasyon düzeylerine hem de öz düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öz Düzenleme Becerileri Ön-Son Testleri Betimsel İstatistikleri

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ön ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 14'te verilmiştir.

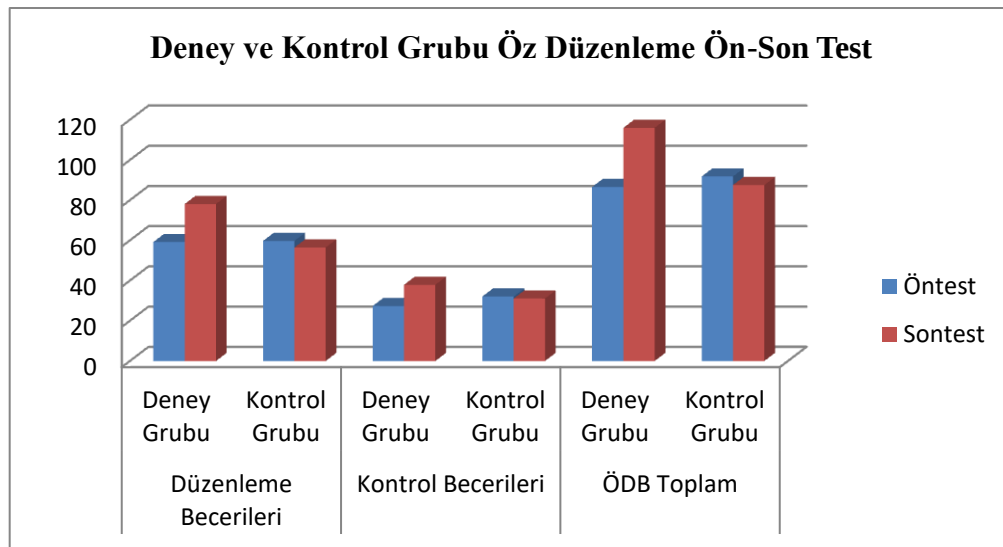
Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Boyutlar	Öntest- Sontest	Deney Grubu	Kontrol Grubu
			$\bar{x}$	$\bar{x}$
Düzenleme Becerileri	Öntest		59,18	59,73
	Sontest		78,09	56,45
Kontrol Becerileri	Öntest		27,36	32,09
	Sontest		37,91	31,09
ÖDB Toplam	Öntest		86,55	91,82
	Sontest		116,00	87,55

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Düzenleme Becerileri* ön ($\bar{x}=59,18$) - son ($\bar{x}=78,09$), *Kontrol Becerileri* ön ($\bar{x}=27,36$) - son ($\bar{x}=37,91$) alt boyutlarının ve ölçek toplamının ön ($\bar{x}=86,55$) - son ($\bar{x}=116,00$) puanlarının arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Düzenleme Becerileri* ön ($\bar{x}=59,73$) - son ($\bar{x}=56,45$), *Kontrol Becerileri* ön ($\bar{x}=32,09$) - son ($\bar{x}=31,09$) alt boyutlarının ve ölçek toplamının ön ($\bar{x}=91,82$) - son ($\bar{x}=87,55$) puanlarının azaldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Ölçeği'nin ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Deney ve kontrol grubu öz düzenleme becerileri ön-son test betimsel istatistik grafiği

Şekil 11 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında puanlarının arttığı görülürken; kontrol grubundaki çocukların tüm alt boyutlardaki puanlarının azaldığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ön-Son Testleri Betimsel İstatistikleri

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

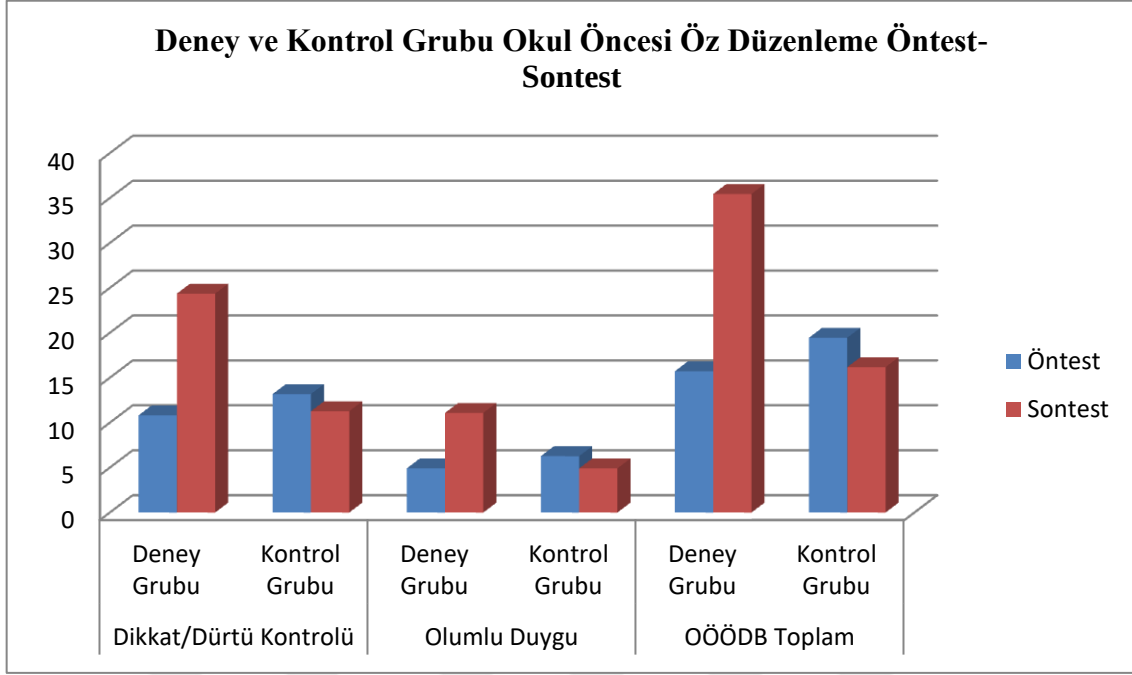
Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Ön-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistiklerine İlişkin Tablo

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Boyutlar	Öntest- Sontest	Deney Grubu	Kontrol Grubu
			$\bar{x}$	$\bar{x}$
Dikkat/Dürtü Kontrolü		Öntest	10,82	13,18
		Sontest	24,36	11,27
Olumlu Duygu		Öntest	4,91	6,27
		Sontest	11,09	4,91
OÖÖDB Toplam		Öntest	15,73	19,45
		Sontest	35,45	16,18

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ön ($\bar{x}$ =10,82) - son ($\bar{x}$ =24,36), *Olumlu Duygu* ön ($\bar{x}$ =4,91) - son ($\bar{x}$ =11,09) alt boyutlarının ve ölçek toplamının ön ($\bar{x}$ =15,73) - son ($\bar{x}$ =35,45) puanlarının arttığı görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ön ($\bar{x}$ =13,18) - son ($\bar{x}$ =11,27), *Olumlu Duygu* ön ($\bar{x}$ =6,27) - son ($\bar{x}$ =4,91) alt boyutlarının ve ölçek toplamının ön ($\bar{x}$ =19,45) - son ($\bar{x}$ =16,18) puanlarının azaldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Deney ve kontrol grubu okul öncesi öz düzenleme ön-son test betimsel istatistik grafiği

Şekil 12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında puanlarının arttığı görülürken; kontrol grubundaki çocukların tüm alt boyutlardaki ve ölçek toplamındaki puanlarının azaldığı görülmektedir.

Motivasyon Programı/ Kontrol Grubu Ön-Son Test Analizleri

Tablo 16'da kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Negatif Sıra	8	6,00	48,00		
	Pozitif Sıra	2	3,50	7,00	-2,1	0,03*
	Eşit	1				
	Negatif Sıra	7	5,43	38,00		
	Pozitif Sıra	3	5,67	17,00	-1,08	0,27
	Eşit	1				
	Negatif Sıra	9	6,61	59,50		
	Pozitif Sıra	2	3,25	6,50	-2,36	0,01*
	Eşit	0				

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Kontrol Becerileri* ($z=-1,08$, $p>0.05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Düzenleme Becerileri ($z=-2,1$, $p<0.05$) alt boyutu ve ölçek toplamında ($z=-2,36$, $p<0.05$) ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı gibi *Düzenleme Becerileri* alt ölçeğinde ve ölçek toplamında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle çocukların öz düzenleme becerileri *Düzenleme Becerileri* alt ölçeğinde ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir.

Tablo 17'de kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ön-son test karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Negatif Sıra	8	5,06	40,50		
	Pozitif Sıra	1	4,50	4,50	-2,14	0,03*
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	8	5,38	43,00		
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00	-2,46	0,01*
	Eşit	2				
	Negatif Sıra	9	5,00	45,00		
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00	-2,67	0,00**
	Eşit	2				

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-2,14$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,46$, $p<0.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($z=-2,67$, $p<0.05$) farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı gibi Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla oyunlar oynaması ve akranları tarafından kabul görmesi en önemli sosyal ihtiyaçları olarak nitelendirilmektedir. Okul öncesi dönemin başlarında olan çocuklar paylaşamadıkları oyuncaklar nedeniyle akranlarıyla kavga ederken, ilerleyen dönemlerde daha sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurarak iş birliği içinde oyunlar oynamakta ve etkinliklerde yer almaktadırlar. Akranlarıyla kurdukları sıcak ilişkiler sayesinde çocuklar duygu ve davranışlarını düzenlemekte ve olumlu iletişim becerileri kazanmaktadırlar (Kılıç, 2015). İlk çocukluk döneminde kazanılması büyük önem taşıyan bu beceriler pandemi döneminde çocukların okula gidememesi ve daha çok teknoloji odaklı

eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi nedeniyle çocuklarda sabır, sebat, kararlılık, duygu ve düşünceleri uygun ifade edememe, ilgiyi ve dikkati odaklayamama gibi öz düzenleme becerileri yeterince gelişmemekte ve hatta öz düzenleme becerilerinin düzeylerinde düşüklükler meydana getirmektedir (Aygener, 2020). Çocuklar bu dönemde motivasyon, kendi kendini yönetme ve öğretmenin desteği olmadan faaliyetler sırasında kullanılacak olan eğitim materyalini anlama konusunda da sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Novianti ve Garzia, 2020, s. 119).

Pandemi döneminde eğitim öğretim faaliyetlerinin EBA ve ZOOM uygulamaları üzerinden yürütülmesi okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarıyla oyun oynayabileceği ve hareket edebileceği ortamları kısıtlamıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında arkadaşlarıyla birlikte etkinliklere katılamayan ve öğretmeniyle ve akranlarıyla bire bir yakın ilişkiler kuramayan çocukların duygu ve davranışlarını olumlu bir şekilde ifade etme, olumlu sosyal ilişkiler kurma, işbirliği içinde çalışmalarını sürdürme, nerede ne şekilde davranacağına karar verme ve uygun davranışlar sergileme gibi pek çok yetiyi yeterli düzeyde kazanamadıkları ve bunun sonucunda da öz düzenleme becerilerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında; deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı*'nın pandemi döneminde bir müdahale programı gibi işlev gördüğünü ve programın hem çocukları hem öğretmenleri hem de ebeveynleri motive ettiğini söyleyebilmek mümkündür.

3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Alt Problem: Deney grubundaki çocuklarda İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın kalıcılığı ne düzeydedir?

Motivasyon Programı/ Deney Grubu Motivasyon Ölçeği Son Test- Kalıcılık Testinin Karşılaştırılması

Tablo 18'de deney grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin (DMQ18) son test-kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyutlar	Son- Kalıcılık Testi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Bilişsel Sebat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,96	0,00**
	Eşit	0				
Kaba Motor Sebat	Negatif Sıra	2	3,00	6,00		
	Pozitif Sıra	6	5,00	30,00	-1,72	0,08
	Eşit	3				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,95	0,00**
	Eşit	0				
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Negatif Sıra	2	1,50	3,00		
	Pozitif Sıra	6	5,50	33,00	-2,12	0,03*
	Eşit	3				
Üst Düzey Memnuniyet	Negatif Sıra	1	2,00	2,00		
	Pozitif Sıra	10	6,40	64,00	-2,79	0,01**
	Eşit	0				
Olumsuz Tepki	Negatif Sıra	1	4,50	4,50		
	Pozitif Sıra	10	6,15	61,50	-2,54	0,01**
	Eşit	0				
Genel Yeterlilik	Negatif Sıra	2	1,50	3,00		
	Pozitif Sıra	8	6,50	52,00	-2,53	0,01**
	Eşit	1				

**p<0,01 , *p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin *Bilişsel Sebat* (z=-2,96, p<0.05), *Çocuklarla Sosyal Sebat*

($z=-2,95$, $p<0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($z=-2,12$, $p<0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($z=-2,79$, $p<0.05$), *Olumsuz Tepki* ($z=-2,54$, $p<0.05$) ve *Genel Yeterlilik* ($z=-2,53$, $p<0.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir.

Kaba Motor Sebat ($z=-1,72$, $p>0.05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Pandemi döneminde okulların kapanması ve eğitim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesi çocukların günlük yaşam rutinlerinin bozulmasına ve hareketlerinin kısıtlanmasına neden olurken bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (UNICEF, 2020). Pandemi sürecinde okula gitmeyerek daha çok iç mekanlarda vakit geçiren çocuklar fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlarda pek çok olumsuz durumla karşı karşıya gelmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Can, 2020; Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020). Aral vd.'e (2021) göre COVID-19 pandemisi çocukların günlük rutinlerinde değişiklikler meydana getirmiş ve buna bağlı olarak da çocukların zihinsel, sosyal, ruhsal ve motor gelişimleri olumsuz etkilenmiştir. Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmaları ile okul öncesi dönem çocukları evde kalmış ve bu durum da onların hareketlerinde ve motor becerilerinin gelişiminde aksaklıklar yaşanmasına neden olmuştur (Purtaş ve Duman, 2017).

Dünya çapında pek çok ülkede gerek ekonomik gerekse sosyal yönden aksaklıklar yaşanmasına neden olan COVID-19 salgını çocukları da olumsuz yönde etkilemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının en keyif aldığı etkinliklerden birisi oyun ve hareket etkinlikleridir. COVID-19 salgını nedeniyle çocukların okula gidememesi, akranlarıyla oyunlar oynayamaması ve evde hareketlerinin kısıtlanması motor gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu nedenle uygulama bittikten sonra okulların tekrar kapatılması sonucu sürekli evde vakit geçirmek zorunda kalan çocukların *Kaba Motor Sebat* düzeylerinde düşüşler meydana geldiğini söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 19'da deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin son test–kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Boyutlar	Sontest-Kalıcılık testi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Düzenleme Becerileri	Negatif Sıra	2	1,75	3,50	-2,62	0,01**
		Pozitif Sıra	9	6,94	62,50		
		Eşit	0				
	Kontrol Becerileri	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,80	0,01**
		Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
		Eşit	1				
	ÖDB Toplam	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,84	0,00**
		Pozitif Sıra	10	6,50	65,00		
		Eşit	0				

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *Düzenleme Becerileri* ($z=-2,62$, $p<0.05$), *Kontrol Becerileri* ($z=-2,80$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,84$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 20'de deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin son test-kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Boyutlar	Sontest- Kalıcılık testi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Dikkat/Dürtü Kontrolü	Negatif Sıra	8	6,88	55,00	-1,97	0,04*
		Pozitif Sıra	3	3,67	11,00		
		Eşit	0				
	Olumlu Duygu	Negatif Sıra	7	4,93	34,50	-2,31	0,02*
		Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
		Eşit	3				
	OÖÖDB Toplam	Negatif Sıra	9	5,61	50,50	-2,34	0,02*
		Pozitif Sıra	1	4,50	4,50		
		Eşit	1				

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-1,97$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,31$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve toplamından ($z=-2,34$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Pandemi döneminde ebeveynlerin çocukları okula gönderme konusunda yaşadıkları kararsızlıklar sonucu okula devam sürelerinde meydana gelen aksaklıklar, program uygulaması bittikten sonra aile bireylerinde yaşanan Covit 19 vakaları sonucu çocukların karantinaya girmek zorunda kalmaları ve buna bağlı olarak çocukların devamsızlıklarında yaşanan artış neticesinde öz düzenlemeye ilişkin kalıcılık puanlarında düşüş meydana geldiğini söyleyebilmek mümkündür.

Dikkatini toplayabilme ve odaklayabilme, duyguları kontrol etme ve problem çözebilme okul öncesi dönem çocuklarının sahip olması gereken öz düzenleme becerilerini oluşturmaktadır (Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Çocukların farklı uyaranlarla karşılaşması, problem çözme becerilerinin desteklenmesi ve çocukların bir takım örnek olaylar ile karşı karşıya gelmesi öz düzenlemenin alt boyutunu oluşturan çalışma belleğinin çocuklarda istenilen yönde yapılandırılabilmesi için önem arz etmektedir (Gözüm, 2020). Covid 19 pandemisinin

çocuklar üzerinde gerek sosyal ve duygusal gerekse psikolojik olumsuz etkileri olduğu yapılan pek çok çalışma sonucunda saptanmıştır. Davico, Ghiggia, Marcotulli, Ricci, Amianto ve Vitiello (2020) yaptıkları araştırmada pandemi bölgesinde yaşayan çocukların travma sonrası stres bozukluğu açısından risk grubunda olduklarını; Imran vd. (2020) de yaptıkları araştırmalarında okulların kapatılması ve çocukların arkadaşlarından ayrı kalması sonucu çocuklarda stres ve endişe durumunun yaşanabileceğini; Jiao vd. (2020) çalışmalarında çocuklarda COVID-19 sonrasında en fazla görülen bozuklukların aileye yapışıp ayrılmama, çabuk öfkelenme ve odaklanma sorunu yaşama olduğunu saptamışlardır (Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020).

Araştırmada çocukların içsel motivasyonlarını desteklemeye yönelik uygulanan program sayesinde çocukların öz düzenleme becerileri desteklenmiş ve son test puanlarında artış meydana gelmiştir. Program uygulamasının hemen ardından okulların tekrar kapanarak uzaktan eğitime geçilmiş olması nedeniyle çocukların akranlarıyla ilişkilerinin kısıtlanmış olması, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri zaman dilimlerinin azlığı, uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine yeterince odaklanamamaları, çocukların uzaktan eğitim faaliyetlerine her gün katılamaması ve iş birliği içinde yürütülecek grup etkinliklerinin sınırlı kalması nedeniyle davranışlarının kontrolünü sağlama konusunda yetersizlik yaşamaları vb. gibi pek çok öz düzenleyici davranışı sergileyememelerinden dolayı çocukların kalıcık testlerinden aldıkları puanlarda son testlere oranla azalma meydana geldiğini söyleyebilmek mümkündür.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlik planlarının çocukların motivasyon ve öz düzenleme becerilerini desteklediği ve bu becerilerde önemli düzeyde artış meydana getirdiği görülmektedir. Program dahilinde belirlenen alt boyutlara ilişkin hazırlanan etkinlik planları, kullanılan matertaller ve öğretmenin etkinlikleri uygulama konusundaki bilgi ve becerileri ile çocukların eğitim sürecine motive edildiği ve öz düzenleme becerilerinin desteklendiği söylenebilir.

4. 2. Araştırmanın Nitel Bulguları

4. Alt Problem:

a) Deney grubu öğretmenin uygulanan eğitim programının eğitim ortamına, çocukların gelişim alanlarına katkılarına ve öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Kontrol grubu öğretmeninin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

a)Deney Grubu Öğretmeninin Eğitim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Uygulanan eğitim programının öğretmen ve çocuklara katkılarının neler olduğuna ilişkin deney grubu öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney Grubu Öğretmeninin Görüşleri

Soru	Öğretmen Görüşleri
Uygulanan eğitim programının size, eğitim ortamına ve çocukların gelişim alanlarına katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?	<i>Çocuğun gelişim alanlarına katkısı:</i> ✓ Merakta artış ✓ Özellikle kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkları başarılı bir şekilde çözme becerilerinde artış ✓ Oyunlara ve etkinliklere daha fazla katılım sağlama ✓ İşbirliği içinde çalışma ✓ Birbirleriyle daha sıcak ve olumlu iletişim kurma ✓ Motor becerilerde artma ✓ Daha yaratıcı fikirlerle etkinliklere katılım sağlama ✓ Öz güven artışı ✓ Sorumluluk almaya istekli olma ✓ Duygularını daha iyi ifade etme ✓ Tahminde bulunma ve yaratıcı fikirler üretme ✓ Yapılacak etkinliğe yönelik daha sabırlı bir şekilde bekleme
	<i>Uygulama performansı ve eğitim ortamına katkısı:</i> ✓ Çocukların motivasyonel davranışlarını desteklemeye yönelik etkinlikler planlama ✓ Etkinlik uygulamaları sırasında farklı teknik ve yöntemler kullanma ✓ Kendi motivasyonunda artış ✓ Daha yaratıcı ve aktif olma

Programın Çocuklara Katkılarını; “*Pandemi döneminde olmamıza rağmen çocukların uygulama sırasında ve sonrasında daha aktif olduklarını gözlemledim. Çocuklar oyunlara ve etkinliklere daha fazla katılım sağladılar. Çaba gerektiren zorlu parkurlarda sabırla oyunu tamamlamaya çalışmaları çocukların motor becerilerine katkı sağladı. Problem çözümü*

sırasında grupta birlikte çözüm yolu bulmaya çalışmaları sayesinde çocukların işbirliği yapmayı ve farklı fikirler üretmeyi daha iyi öğrenmiş oldular” şeklinde belirtmiştir.

Programın Uygulama Performansı ve Sınıf Yönetimine Katkılarını ise; “*Uygulamalar sırasında farklı teknik ve yöntemlerin çocuklar için daha ilgi çekici olacağını düşündüm ve bu da farklı neler yapabileceğime yönelik beni araştırmalara sevk etti. Sadece çocukların değil benim de öğrenme motivasyonumu artırdı”* şeklinde belirtmiştir.

Deney grubu öğretmeni programın çocukların motor becerilerdeki artış ile psikomotor gelişimlerini; problemlere yaratıcı çözümler sunma, tahminde bulunma, yaratıcı fikirler üretme becerileri ile bilişsel gelişimlerini; kendine güven, işbirliği içinde çalışma, duygularını uygun bir şekilde ifade etme, sorumluluk alma ve akranlarla olumlu etkileşim becerileri ile sosyal duygusal gelişimlerini ve motivasyonel davranışlarını desteklediğini belirtirken; kendisinin daha yaratıcı ve aktif olma, uygulamalar sırasında farklı yöntem ve teknikleri daha sık kullanma ve etkinlik planlarken motivasyonel davranışları göz önünde bulundurma vb. gibi becerileri ile sınıf yönetimine ilişkin pek çok katkıları olduğunu belirttiği görülmektedir. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme sonucu alınan görüşlerin programın etkililiğini destekler nitelikte olduğunu söylenebilmek mümkündür.

Uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler araştırma sonucunu ve deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeyi destekler niteliktedir.

Gözlem 1: 3. Gün dikkat ve problem çözmeye yönelik uygulanan etkinlik planında çocuklar karşılaşılan problemin çözümüne yönelik oldukça yaratıcı çözüm yolları sundular. Seçtikleri çözüm yollarını denerken gayet sabırlı bir şekilde etkinliği sürdürdüler. Çözüm yolu problem çözmeye yeterli olmadığında vazgeçmediler ve yeni çözüm yolları denediler.

Gözlem 6: Uygulamanın 5. gününde arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan çekinen Ahmet bugün ilk defa grupta yapılan bir sanat çalışmasına katıldı. Arkadaşlarıyla olan iletişimi benim olduğu kadar öğretmenin de dikkatini çekti. Etkinlik sırasında görevlerini yerine getirmenin ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler içinde olmanın vermiş olduğu mutluluk yüzünden okunuyordu.

Gözlem 7: Uygulamaya başlamadan önce oldukça pasif etkinliklere katılmayı tercih eden İren 5. Uyguladığımız etkinlik planında yer alan zorlu parkuru aşıp hedefe ulaşmak için oldukça istekli davrandı. Parkuru geçerken düşmüş olmasına rağmen pes etmedi ve kalkarak parkuru aşmak için denemelerde bulundu ve sonrasında hedefe ulaştı. Hedefe ulaştıktan sonra “Vazgeçmeyince başardım işte” cümlesini kurdu.

Gözlem 9: 6. Gün uygulanan etkinlikte yer alan buz eritme etkinliğinde çocuklardan hiç beklemediğim cevapları aldım. Anahtarlara ulaşabilmek için buzun eritilmesi gerektiği etkinlikte buzun Güneş'e konması, üzerine su dökülmesi çözüm önerilerine ek olarak üzerine tuz dökme ve tuvalette yer alan el kurutma makinesine tutma fikri beklemediğim cevaplardı. Hep birlikte önerileri denediler ve en hızlı buz eritme fikrinin el kurutma makinesine tutmak olduğuna karar verdiler. Problem çözümünden oldukça zevk aldılar.

Gözlem 12: Etkinlikler sırasında çocuklarda merak uyandırmak için farklı yöntemler kullandım. Her geçen gün çocukların merakında artış olduğunu gözlemledim. 8. Etkinliği yapacağımız gün tüm çocukların beni camda beklediğini ve sınıfa girdiğimde bugün ne yapacağız, çok merak ediyorum vb cümleler ile karşılanmak beni çok mutlu etti.

Gözlem 18: Çocuklar oyunlar ve etkinlikler sırasında birbirleriyle yaşadıkları tartışmalarda uygulama öncesinde kavga ediyor ve birbirlerine küsüyorlardı. Az önce Zelal Su ve Irmak Hira ufak bir sürtüşme yaşadıktan sonra birbirlerine sarılarak 2 gün önce etkinliğimizde öğrendiğimiz "Küsmek İşe Yaramaz" şarkısını söylemeye başladılar.

Gözlem 19: Çocuklar hazırlamış olduğum parkurdaki problem durumlarını çok basit buldular ve kendileri aşılması biraz daha zor olan parkurlar kurarak hep birlikte parkura karar veriler. Pes etmeden parkuru aşmak için sergiledikleri sabır ve sebat davranışları çok güzel.

Gözlem 21: Konuşma zorluğu çeken Zelal Su kendini, sevdiği-sevmediği özelliklerini, ailesini göz teması kurarak arkadaşlarına anlattı. Çocuklar genel olarak oldukça özgüvenli davranışlar sergilemeye başladılar. Başlarda çekingen davranan çocuklar söz almak için oldukça istekliler.

Gözlem 23: İlk etkinliklerde birden çok hatırlatmada bulunarak etkinliğe dahil olmalarını sağladığım çocuklarım bugün hiç müdahale etmeden etkinliğe odaklandılar ve oldukça başarılı ürünler ortaya çıkardılar.

Gözlem 28: Çocuklar sorumluluk almak için oldukça istekliler. Etkinlik boyunca kendi görevlerini yerine getirmek için oldukça istekli ve planlı çalıştılar. Uygulamalar ilerledikçe çocuklar daha bağımsız ve özgür kararlar etkinliklerdeki görevleri yerine getiriyorlar.

Gözlem 31: Etkinlikte çocuklar oldukça dikkatliydi. Etkinlik sürecinde yer alan problemi hemen fark ettiler ve çözüm yolları önerdiler. Önerilen çözüm yollarını kendi aralarında

tartıştılar ve deneyerek uygunluğunu test ettiler. Son Dikkat ve Problem Çözme etkinliğinde tamamen seyirci konumunda çocukları izledim. Artık hepsi birer problem çözücü...

Gözlem 33: İlk etkinlikler sırasında çocuklar araştırmacının yönlendirmesine daha fazla ihtiyaç duyuyordu. Bugün ki etkinliğimizde çocuklar sürece yöneik planlamalarını kendileri yaptılar ve etkinlik için gerekli olan malzemeleri seçerek kendi ürünlerini desteğe ihtiyaç duymadan kendileri hazırladılar.

Gözlem 34: Etkinliğimizde çocuklar birbirleri ile sürekli etkileşim halindeydiler ve aralarında oldukça olumlu bir iletişim vardı. Etkinlik sırasında grup içinde yardıma ihtiyacı olan çocuklara yardım ettiler. Etkinlik sırasında birbirlerini motive edici cümleler kullandıklarını gözlemledim (Ahmet Tuna Cansu'ya: Hadi Cansu yapabilirsin. Biz başarılı bir grubuz)

Gözlem 37: Bugün uyguladığımız Duygu Düzenleme etkinliğinde süreci tamamen çocuklar planladılar. Değerlendirme sırasında kullanılacak sorular yerine her birinin ayrı ayrı kaptanlık yaptığı Duygu Gemisinde yolculuk yaptık. Sürece aileleri de dahil ettik. Duygular Gemisinde farklı farklı duygular ifade edildi. Başlarda konuşmaktan çekinen bir çocuğun kendini mutlu eden durumlar içinde “Mehlika öğretmenin bizle oyunlar oynaması, farklı etkinlikler yapması” cümlesi paha biçilemezdi.

Gözlem 40: Son etkinliğimizin uygulaması sırasında çocukların duygularını ifade ederken ilk etkinliğe oranla gelişmeler olduğunu fark ettim. İlk etkinliklerde öfkelenildiği zaman saldırgan davranışlar sergileyen çocuğun son etkinlikte öfkesi ile başa çıkmak için derin nefes aldığını, 10'a kadar saydığını ve öğrendiğimiz şarkıyı tekrar ettiğini gözledim.

Okul öncesi dönem çocukları içsel motivasyonlarını sağladıkları zaman dikkatlerini toplayabilmekte, bağımsız bir şekilde hareket edebilmekte, kendi kararlarını kendileri vermekte, kendi kararlarının sorumluluğunu alabilmekte, duygularını uygun bir şekilde ifade edebilmekte ve özgür seçimler yapabilmektedirler (Berkhenke, 2013, s. 14). Okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları motivasyonel davranışlar sabır ve sebat davranışları sergileme, dikkat, problem çözme, duygularını uygun bir şekilde ifade etme, bağımsız hareket edebilme ve olumlu sosyal ilişkiler kurma vb. davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Çocukların bu motivasyonel davranışlarının temele alınarak etkinliklerin planlandığı *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının* çocukların motivasyonel davranışlarını desteklediği ve motivasyon düzeylerini artırdığı söylenebilir. Deney grubu öğretmenin

görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilen verilerin araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğunu söyleyebilmek de mümkündür.

b) Kontrol Grubu Öğretmeninin Sürece İlişkin Görüşleri

Kontrol grubundaki çocuklar içsel motivasyonu destekleyici bir eğitim almamış olsalar bile uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların motivasyonlarını desteklemesi ve çocukların puanlarında az da olsa bir artış olması genel olarak beklenmektedir. Ancak söz konusu puan artışı olmadığı gibi ölçeğin *Yetişkinle Sosyal Sebat* alt boyutunda ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Çocukların motivasyon düzeylerindeki düşme ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğretmeninin Görüşleri

Soru	Öğretmen Görüşleri
Çocuklarınız için doldurduğunuz motivasyon ölçeğinin ön ve son testlerini karşılaştırdığımız zaman çocuklarınızın süreç içerisinde puanlarının düşmüş olduğunu gördük. Bunun nedenini bizimle paylaşır mısınız?	• Devamsızlıklardaki artış • Akran etkileşiminin kısıtlanması • Yaş grubunun dikkat süresinin azlığı • Eğitim süresinin kısa olması • Pasif etkinliklerin daha yoğun olması • Ebeveynlerin sürece yönelik kaygıları • Pandemi döneminde takılan maskelerin çocukları sıkması

Kontrol Grubu Öğretmeni (KGÖ): *Pandemi sürecinde takmak zorunda oldukları maskeler, temassız etkinlikler, yarı aktif veya pasif etkinliklerin yoğunlukta olması, oyun çağındaki olan çocukları oldukça olumsuz etkiledi. Ebeveynler çocuklarının hasta olmasından tedirgin oldukları için çocuklarını okula göndermek istemedi ve çocukların devamsızlıkları arttı. Bir gün yaptığımız etkinliğin devamı ertesi güne sarktığından devamsızlık yapan çocuk bir gün önce başlayan o etkinliği tamamlayamadı şeklinde görüşlerini bildirmiştir.*

Pandemi nedeniyle çocukların devamsızlıklarında meydana gelen artış, etkinlikler sırasında akran etkileşiminin sınırlı olması, pasif etkinliklere sıklıkla yer verilmesi ve etkinlikler sırasında çocukların maskelerini sürekli takmak zorunda olmaları neticesinde çocukların

etkinliklere ilişkin motivasyonlarını sağlama konusunda sorun yaşadıkları ve buna bağlı olarak da motivasyon düzeylerinde düşüş meydana geldiğini söylemek mümkündür. Kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşme sonucu alınan görüşlerin araştırma sonucu elde edilen verileri destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler araştırma sonucunu ve kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeyi destekler niteliktedir.

Gözlem 2: Sınıfa girdiğimde sınıf mevcudunun oldukça az olduğunu gördüm. Öğretmene nedenini sorduğum zaman ebeveynlerin Covit 19 Pandemisinden korktukları için çocukları okula aralıklı zamanlarla getirdiğini belirtti.

Gözlem 5: Etkinlikler sırasında çocuklar arkadaşları ile temastan oldukça kaçınıyorlar. İşbirliğine dayalı oyunları oynamak istemiyorlar ve çocuklarda genel bir huzursuzluk durumu mevcut.

Gözlem 8: Ebeveynler pandemiden dolayı oldukça kaygılılar ve bu kaygıyı çocuklarına da yansıttıkları çok açık. Sohbet ettiğim bir ebeveynin “Bakacak kimse olsa asla göndermem. Hasta olur diye çok korkuyorum ama göndermek zorundayım” cümlesi kaygıyı kanıtlar nitelikte.

Gözlem 10: Öğretmen aktif etkinliklerden ziyade çocukların daha pasif olacağı ve temas etmeyeceği etkinlikleri tercih ediyor. Çocuklar çok sık aralıklarla el yıkıyor ve etkinlikler sıklıkla yarıda kalıyor.

Gözlem 22: Ebeveynin öğretmene atmış olduğu bir mesaj ne kadar kaygılı olduklarını gösterir nitelikte. Ebeveyn öğretmene 15 dk da bir mesaj atarak çocuğun maskesini değiştirmesini istiyor.

Gözlem 27: Bilim Kurulu’nun almış olduğu kararlar etkinlik süreleri sınırlanmış durumda. Bütünleştirilmiş etkinlikler tamamlanamadan ebeveynler çocukları okuldan almaya geliyor ve etkinlikler tamamlanamıyor.

Gözlem 31: Çocuklar etkinliklere odaklanmakta oldukça zorlanıyorlar. Dikkatlerini yapılan etkinliğe vermek yerine başka şeylerle ilgilenmeyi tercih ediyorlar.

Gözlem 34: Çocuklar maskelerden oldukça sıkılmış durumda. Sürekli çıkarıyorlar ve nefes alamadıklarını söylüyorlar. Öğretmen çocukların maskelerini kontrol etmekten etkinliklerini uygulayamıyor.

Gözlem 37: Bugün 11 kişilik sınıfta 4 çocuk vardır. Öğretmen önceki günden yarım kalan

etkinliği diğer çocuklar olmadığı için tamamayamadı. Bugün yapmayı planladđı etkinliği yapmaktan vazgeçti ve çocuklara tekrar amaçlı rakamların olduğu çalışma sayfası dağıtmak zorunda kaldı.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlar kapsamında önerilere yer verilmiştir.

5. 1. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Çocukların Motivasyon Düzeylerine Yönelik Sonuçları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nde;

- İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı sonrasında deney grubundaki çocukların motivasyon düzeyleri anlamlı bir şekilde artmıştır.
- Kontrol grubundaki çocukların ön-son testleri arasında *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* alt ölçeği hariç hiçbir alt ölçekte anlamlı farklılık saptanmamıştır. *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* alt boyutunda ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu saptanmıştır.
- Deney grubu ile kontrol grubunun son testleri arasında *Üst Düzey Memnuniyet* alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerde deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.
- Deney grubundaki çocukların kalıcılık testinde *Kaba Motor Sebat* alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerde programın etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

5. 2. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Sonuçları

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nde;

- İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı sonrasında deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri anlamlı bir şekilde artmıştır.
- Kontrol grubundaki çocukların ön-son testleri arasında *Kontrol Becerileri* alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. *Düzenleme Becerileri* alt boyutu ve ölçek toplamında ise ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.
- Deney grubu ile kontrol grubunun son testleri arasında tüm alt boyutlarda deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır
- Deney grubundaki çocukların kalıcılık testinde tüm alt boyutlarda programın etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde;

- İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı sonrasında deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri anlamlı bir şekilde artmıştır.
- Kontrol grubundaki çocukların ön-son testleri arasında tüm alt boyutlarda ön test lehine anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Deney grubu ile kontrol grubunun son testleri arasında tüm alt boyutlarda deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.
- Deney grubundaki çocukların kalıcılık testinde tüm alt boyutlarda farkın son test lehine olduğu saptanmıştır.

5. 3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Araştırmada uygulanan sosyal duygusal temelli içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocukların motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınıflarında öz denetim, olumlu benlik saygısı, öz saygı, öz disiplin, duygusal zeka, öz yeterlilik vb. gibi sosyal duygusal

temelli programlar uygulayarak çocukların motivasyon düzeyleri üzerindeki etkililiğini gözlemleyebilirler.

- Aile katılımlı ve aile katılımsız motivasyon programları çocuklara uygulanarak programın çocukların motivasyon düzeylerine etkisine bakılabilir.
- Covit 19 Pandemi sürecinde programın uygulandığı grupta çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerilerinde artışın meydana geldiği görülmektedir. Deprem, yangın, salgın hastalıklar vb. olumsuz durumlar neticesinde meydana gelen aksaklıkların ortadan kaldırılarak çocukların sosyal duygusal açıdan desteklenebilmesi için içsel motivasyonu destekleyici eğitim programı ön müdahale / destek programı olarak uygulanarak etkisine bakılabilir.
- Araştırmada İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmış ve etkililiği ölçülmüştür. Program uygulaması farklı gruplarda aynı anda yapılarak uygulamayı yapan öğretmenlerin kıdem yılları, cinsiyetleri, yaşları vb. demografik özellikleri açısından uygulama sonuçlarının farklılık gösterip göstermediği ölçülebilir.
- Motivasyon eğitimi Erzurum il merkezinde bulunan MEB'e bağlı anasınıflarında eğitim gören çocuklara uygulanmıştır. Çocukların içsel motivasyonlarının artmasının yanı sıra genellenebilirliğini arttırmak ve kalıcılığını sağlamak için halk eğitim merkezlerinde ve çocuk evlerinde içsel motivasyonu destekleyici eğitim programı uygulanarak etkisi incelenebilir.
- Araştırmada İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program farklı uygulayıcılar tarafından uygulanarak programın etkililiği ölçülebilir.
- İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı MEB 'de projelendirilerek yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ve sorunları*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acun Kapıkıran, N. (2015). Psikolojik gereksinimlerin doyumu ve duygu gereksinimi: Özgün benliğin aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 1-10.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon*. (S. Uyan, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür.
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self- regulation skills and academic readiness in Head Start children*. Doctoral Thesis, State University of New York.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Aktaş, İ. (2011). *4Mat Modeline dayalı öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki başarı, motivasyon ve öğrenme stillerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 259-272.
- Alan, U. (2006). *Motivasyon teorileri ve motivasyonun iş hayatı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alçı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyet, sınıfa ve alana göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alismail, H. A. & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L. & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368- 2379.
- Almachi, S. (2015). *Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirmesinde motivasyonun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kilis.
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan uygulamaya özgüven*. Ankara: Nobel.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay, B. R. (2015). *Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ames C. (1992). Classrooms: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-71.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.

- Anderson, R., Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(38), 149- 166.
- Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacı, N. (2017). Aile katılımı. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 126-147). Ankara: Hedef.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Kurtoglu Karataş, B., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: Deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 16(2), 1105-1124.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8, 15-25.
- Arda, L. (2016). *Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Areepattamannil, S. & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19, 700–743. doi:10.4219/jaa-2008-831.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Soc Psychol Educ*, 14, 427–439.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arık, İ. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay.

- Arıkan, A. (2012). High Scope programı. Z. Fulya Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (361-402), Ankara: Vize.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Meriç, İ., Mutlu, N. ve Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Arslan, Ü. (2005). Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss.215-240). Ankara: Anı.
- Aslan, Z. (2014). *Akademisyenlerin iş stresi ile iş motivasyonu ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon: Motivasyon*. Kütahya: Üniversite.
- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen.
- Atmaca Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*, AÇEV.13.04. 2021 tarihinde https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/baba_destek_programi_-degerlendirme_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1(2), 36-45.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, S. ve Demir, T. (2014). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aygener, B. (2020). Dijital eğitimin dezavantajlı çocukları: Öz düzenleme becerisi edinememişler. 23. 06. 2021 tarihinde <https://arsizsanat.com/dijital-egitimin-dezavantajli-cocuklari-ozduzenleme-becerisi-edinememisler/sayfasından> erişilmiştir.
- Aykut, Ç., Apaydın, G. ve Çelik Şahin, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 2(1) 16-38.
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üst biliş ve öz düzenleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakan, U. ve Bakan, U. (2017). Facebook'ta aile ilişkileri ve sosyal medya adanmışlığına yönelik bir içerik analizi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 54-68. <https://doi.org/10.20875/makusobed.284457>.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller, güdüleme kuramları ve Türkiye'de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adım.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandy, T. & Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23, 1-8.
- Barret, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. C. and Daunhauer, L. A. (Ed.). *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* in (265-304), Routledge: Psychology.
- Barrett, K. C. & Józsa, K. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92.
- Barrett, K. C., Józsa, K. & Morgan, G. A. (2017). New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness and school success in 3 to 8 year- old children. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2) 86–105.

- Barrett, K. C., Zahn-Waxler, C. & Cole, P. M. (1993). Avoiders versus amenders: Implications for the investigations of guilt and shame during toddlerhood? *Cognition and Emotion*, 7, 481-505.
- Başıoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bembenutty, H. & Zimmerman, B. J. (2003, April). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*. (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Bereby-Meyer, Y. & Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1-22.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Thesis. University of Michigan, America.

- Berk, L. E. & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB.
- Bingöl, T. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan ortaokul öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarının incelenmesi (Bitlis-Tatvan Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Bissell-Havran, J. & Loken, E. (2009). The role of friends in early adolescents' academic self-competence and intrinsic value for math and english. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 41-50.
- Biswas-Diener, R. (2011). Manipulating happiness: Maria Montessori. *International Journal of Wellbeing*, 1(2), 214-225.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.
- Blair, C., Granger, D. & Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start, *Child Development*, 76(3), 554-567.
- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F. & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18-29.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

- Boekaerts, M. (1996). Self regulated learning: Biridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *European Psychologist*, 1(2), 195- 200.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *International Journal of Educational Research*, 7(2), 161-166.
- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33, 87–108.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An introductory review. In M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic.
- Bojovic, I. & Antonijevi, R. (2017). Students' motivation to learn in primary school. *Open Journal for Psychological Research*, 1(1), 11-20.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Philosophy in Communication Sciences and Disorders Faculty of The University Of Texas At Dallas, Doctoral Thesis, United States.
- Bono, K. E. (2003). *Self-Regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament*. Unpublished Doctoral Dissertation. Claremont Graduate University.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Boydak Özkan, M. (2007). Öğrenmede motivasyon ve stres. Zuhal Cafoğlu (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 65-80). Ankara: Grafiker.
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 559-575.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caldarella, P. & Merrill, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review* 26(2), 264–268.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M. & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, rewards and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Can, D. (2014). *Başarı evde başlar*. Ankara: Tutku.
- Can, E. (2020). Coronavirus (COVID 19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Canıtezer, A. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J. & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105-1122.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Carolina, M., Lucia, R. ve Rossana, D. B. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *American Psychological Association*, 106(1), 121–131.
- Chang, L., Schwartz, D. Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression, *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.
- Chirkov, V. I., Vansteenkiste, M., Tao, R. & Lynch, M. F. (2007). The role of self-determined motivation and goals for the study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199-222.
- Clark, C. A. C., Pritchard, V. E. & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46, 1176–1191.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324– 352.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421-437.
- Cordry, S. & Wilson, J. D. (2004). Parents as first teacher. *Education*, 125(1), 56-62.

- Covington, M. V. & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–76.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okul öncesi dönem Montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Poyraz.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Çaykuş, E. T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çelebi, M. ve Altuncu, N. (2019, Nisan). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep.
- Çelebioğlu Morkoç, Ö. ve Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi Afyonkarahisar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu. Ankara.
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.

- Çetin, C. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin empati beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008, Mayıs). *Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (2017). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı: Abraham Maslow. Dilek Gençtanırım Kurt ve Evrim Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları, Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (428-454), Ankara: Pegem.
- Çırak Kurt, S. ve Turan Özpolat, E. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 2021, 36-52.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çopur, G. Y. (2021). Covid-19 salgın döneminde çocuklara yönelik ebeveyn tutumları. 24.06.2021 tarihinde <http://www.losante.com.tr/blog/detail/2166> sayfasından erişilmiştir.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549 – 2553.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.

- Davico, C., Ghiggia, A., Marcotulli, M. D., Ricci, F., Amianto, F. & Vitiello, B. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults and their children in Italy. 15.08.2021 tarihinde https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3576933 sayfasından erişilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 25, 627–668.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(I), 1-10.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859. doi:10.1037//0022-0663.74.6.852.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Demirdağ, Ş. A. ve Çelikkanat, N. (2017). Ortaöğretim düzeyindeki turizm öğrencilerinin stajlarından sağladığı iş tatmini ve kariyer beklentilerine muhtemel etkileri. *International Journal of Social Science*, 62, 429-441.
- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının biliştesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 3(14), 1-14.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.

- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dinç, F. (1992). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer Yavuz, İ. (2019). *Okul öncesi dönemde Montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, M. ve Gülmez, Ç. (2014). Sabır ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 264-269.
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B. ve Enisoğlu Tilbe, E. (2017). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 23-35.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M. & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyunların temelli sosyal eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32.
- Egan, S. (2001). *Motivation and satisfaction of chicago public school teachers: An analysis based on the herzberg motivation theory*. Doctoral Thesis, Northern Illinois University.

- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N. & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self regulation) 23. 05. 2021 tarihinde <https://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation> sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murpy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Eker, C. (2012). *Öz-düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eliüşük, A. (2014). *Sabır eğiliminin öz-belirleme, öz anlayış ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(4), 28-36.
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon*. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 107-122). Ankara: Nobel.

- Ercoşkun, N. ve Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Scienses*, 6(2), 413-428.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68-76.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme-öğretme)*. Ankara: Arkadaş.
- Erdiller, Z. B. (2018). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (56-91). Ankara: Pegem.
- Erdoğan, T. (2012). *Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (1984). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. Fulya Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk döneminde aile katılım çalışmaları içinde* (1-48), Ankara: Anı.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersöz, A. (2004). İngilizce öğretiminde içsel güdülenme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 67-71.
- Erşan, Ş. (2017). Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. Zarife Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.119-141). Ankara: Eğiten.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin, çaba sarf ederek kendini denetleme aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 33-64.
- Ertürk Kara, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables/okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi Öz-düzenleme Programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I. & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage*, 26(2), 471–479.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gerstner, G. M. (2017). *Motivation: The value of developing intrinsic motivation in elementary school students in grades four through six*. Degree Doctoral Thesis, School of Education Concordia University Irvine.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ*, 15, 77-95.

- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2009). A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: Early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 484–492.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. & Purdie, N. (2003). Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, 14(4), 411–424.
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C. & Horgan, M. (2001). Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 52-59.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. & Guerin, D. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 317–327.
- Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *Sosyoekonomik Araştırmalar Dergisi* 10(20), 233-246.
- Gökner, Ö. (2007). *Özgüven kazanmak*. Ankara: Arkadaş.
- Gözübüyük, A. ve Özbey, S. (2019). Investigation of the relationship between attachment patterns and motivational levels of preschool children. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113.
- Gözübüyük, A. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD (Özel Sayı)*, 23-37.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 609-638.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Guay, F. & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211–233.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–240.
- Guisinger, S. & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104- 111.
- Güler Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Gülseven, Z., Liu, Y., Ma, T. L., Yu, M. V. B., Simpkins, S. D., Vandell, D. L. & Zarrett, N. (2021). The development of cooperation and self-control in middle childhood: Associations with earlier maternal and paternal parenting. *Dev Psychol*, 57(3), 397-409.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, İ. (2017). Aile sağlığı merkezlerinde çalışan sağlık personelinin motivasyonunu etkileyen faktörler. Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012). Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi. İstanbul: Hiperlink.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gündüz Çetin, İ. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunu yordayan değişkenler: Matematik kaygısı, matematiğe yönelik motivasyonel inançlar, matematik başarısı (Köşk ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gündüz, A. (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Güngörmüş, O. (1989). *Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkisinin çocuğun gelişimine etkisi*. Ya-Pa 6. Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Güral, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 447-457.
- Gürün, O. A. (1984). *Çocuğumuzu tanıyalım*. İstanbul: İnkılap.
- Güven, G. (2019). Okul öncesi eğitim programının tarihsel gelişim süreci. Saide Özbey ve Serap Demiriz (Ed.), *Okul öncesi eğitimde programı içinde* (11-35), İstanbul: Lisans.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hashmi, S. I., Seok, C. B. & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the " I Can" mastery motivation classroom program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127-141.
- Hayenga, A. O. & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, 371-383.
- Hee Son, S., Lee, K. & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education and Development*, 24, 468-490.

- Heppner, P. P. & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Theraphy and Research*, 4, 415-427.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66–75.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. & Jackson, J. (1985). Depression and atributional style: Are they related?, *Cognitive Theraphy and Research*, 9, 105-113.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *J. Genet. Psychol*, 174, 642–663.
- Hicks, H. G. (1975). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından* (O. Tekok, B. Aytek ve B. Bumin, Çev.). Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Ankara.
- Hohmann, W. & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: Okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları* (Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt, Çev.). İstanbul: Hisar Eğitim.
- Hopp, M. A., Horn, C. L., Mccraw, K. & Meyer, J. (2000). *Improvig students abilty to problem solve through social skills instruction*. Degree of Master of Arts in Teaching and Leadsip. Saint Xavier Universty & Skylight Professional Development Field Based Master Program. Chicago, Illionis.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M. & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST program. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15.
- Howarth, K. (2010). *How do intrinsic motivational strategies impact student's engagement in learning?* Master of Science in Teaching Degree of The Graduate School, Rowan University.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Selahattin Turan, Çev.). İstanbul: Nobel.

- Huang, S. Y. & Lay, K. L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 15-31.
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4).
- Ismail, M. I. (2020). *Motivasyon araçlarının çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Bağcılar ilçesi özel okullar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- İşıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 61-73.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlke Bal, S. (2017). *Beden eğitimi derslerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemede özgüven ve katılım motivasyonunun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- İnce, F. (2013). *Verimliliği artırmada motivasyonun gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşgörür, N. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik yararlandığı motivasyon araçları*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Józsa, K. & Molnár, E. D. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective.
- Józsa, K., Barrett, K. C. & Morgan, (2017). Game-like tablet assessment of approaches to learning: assessing mastery motivation and executive functions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 665-695.

- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N. & Morgan, G. A. (2017). Development and initial evaluation of an individualized moderately challenging computer-tablet mastery motivation measure for 3–8 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 109–128.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kandır, A. (2007). Bilişsel gelişim kuramları. Esra Ömeroğlu ve Adalet Kandır (Ed.), *Bilişsel gelişim içinde* (9-45). İstanbul: Morpa.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, B. (2019). *Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karaca, G. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, 12(4), 983-1003.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve steam eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.

- Karlı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kaya, F. (2010). *Birinci basamak sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, iş tatmini ve motivasyon üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelley, B. J. (2009). *Factors of motivation and level of motivation in Ontario College Students: A correlational study*. Degree Doctoral Thesis, University of Phoenix.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ş. (2015). Çocuk ruh sağlığına etki eden faktörler: Anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. A. Güngör Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı içinde* (s. 10-60). Ankara: Hedef.

- Kılıç, Z. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarında ailenin eğitim fonksiyonunun öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 177-190.
- Kıyaker, S. (2017). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S. & Choi, J. S. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.
- Kocaarslan, B. (2009). Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- Koçyiğit, S. (2018). Olumlu sınıf ikliminin sağlanması ve motivasyon. Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde motivasyon içinde* (105-137). Ankara: Anı.
- Koçyiğit, S. ve Kök, M. (2010). Okul öncesi eğitimde motivasyon, Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (183-202), Ankara: Eğiten.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Korkmaz, E. (2005). Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye’de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). Montessori metodu: Eğitimde bir alternatif. Ankara: Algi.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.

- Kovancı, L. (2020). *Okul öncesi dönem 4-5 yaş çocuklarının benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 571-610.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381–395.
- Kroll, R. L. (2017). Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children. *Early Child Development and Care*, 187, 854-868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223063>.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme). Cengiz Şahin (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* içinde (s. 357-373). Ankara: Nobel.
- Kurt, Ş. H. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Kurtuldu, M. K. (2009). Eğitim öğretimde sosyal öğrenme kuramı ve müzik eğitimi. *Milli Eğitim*, 182, 349-364.
- Kurtulmuş, Z. (2012). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Z. Fulya Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (ss.77-98). Ankara: Vize.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.

- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kürüm, E. Y. (2007). *The Effect of motivational factors on the foreign language achievement of students in university education*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367- 384.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lee, J. A. (2014). *The development of mastery motivation in young children*. Doctoral Thesis, Michigan State University, United States.
- Lillard, P. P. & Jessen, L. L. (2015). *Doğumdan itibaren Montessori*. İstanbul: Kaktüs.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. İstanbul: Kaktüs.
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Liman, B. ve Tepeli, K. (2017). *Öz-düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. II. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491-1502.
- Lumsden, L. S. 1994. *Student motivation to learn*. ERIC Digest, 92. [ED370200].
- Lunenberg, F. & Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ma, J. H. (2009). *Autonomy, competence and relatedness in L2 learners' task motivation: A self determination theory perspective*. Doctoral Thesis, University of Hawai'i at Manoa.
- Mağden, D. ve Aksoy, A. (1993). Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen etmenler. *Eğitim ve Bilim*, Ankara.
- Mahmoodi, M. H., Kalantarib, B. & Ghaslanic, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062 – 1068.
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz, Ana-babanın el kitabı* (Füsün Öztaş ve Cihan Gülten, Çev.). Ankara: Hatiboğlu.
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 946-958.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten*. Doctoral Thesis, Northeastern University Boston, Massachusetts.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 29-44.

- McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2011). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R. & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10(2365), 1-15.
- McLear, C., Trentacosta, C. J. & Smith-Darden, J. (2016). Child self-regulation, parental secure base scripts, and at-risk kindergartners' academic achievement. *Early Education and Development*, 27(4), 440-456.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi - 0-72 ay sosyal ve duygusal gelişim*, Ankara.
- Mercader, J., Presentación, M.-J., Siegenthaler, R., Moliner, V. & Miranda, A. (2017). Motivation and mathematics performance: A longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidactica*, 22(2), 1–14.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Mills, H. & McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly*, 36(1), 5-8.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Mokrova, I. L. (2012). *Motivation at preschool age and subsequent school success: Role of supportive parenting and child temperament*. Degree Doctor of Philosophy, Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina, Greensboro.
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M. & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503.
- Montalvo, F. T. & Torres, M. C. (2004) Self regulated learning, current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1–34.

- Montessori, M. (1979). Montessori talks to parents 1: The three levels of obedience. *Montessori Talks to Parents*, 1(2), 5-6.
- Montessori, M. (1995). *Çocuk eğitimi "Montessori metodu"* (G.Yücel, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*. (Orhan Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Moore, M. & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
- Moradı, A. (2011). *Relationship between motivation types and cognitive learning strategies with special reference to differences between Iranian and Turkish learners of English*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations. *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48.
- Morey, R. (2017). *A path to motivation: A mediated moderation analysis of the relationships between task contingent rewards, psychological ownership, and intrinsic motivation using path analysis*. Doktoral Thesis, Long Island University.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye giriş*. (H.Arıcı ve Ark., Çev.). Ankara: Meteksan.
- Morgan, G. A. & Bartholomew, S. (1998). *Assessing mastery motivation in 7- and 10-year olds* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 110).
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1, 318-339.
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365-385.
- Mulder, H., Ravenswaaij, H. V., Verhagen, J., Moerbeek, M. & Leseman, P. P. M. (2019). The process of early self-control: An observational study in two- and three-year olds. *Metacognition Learning*, 14, 239-264.

- Murat, G. ve Çevik, E. İ. (2008). İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi: Zonguldak kara elmas örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1–18.
- Murayama, K. & Eliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 422-447.
- Murdock, T. B. ve Miller, A. (2003). Teacher as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227–247.
- Nicholson, W. D. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf School classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 575-587.
- Ning, H. K. & Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219-237.
- Novianti, R. & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during Covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education*, 3(2), 117-131.
- O'Neal, L. J., Gibson, P. & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414– 425.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdüleme kuramları*. Ankara. Sevinç Matbaası.
- Onur, T. (2017). Öğrenme sevgisi aktaran bir eğitim deneyimi: Waldorf Pedagojisi. Ebru Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaïği içinde* (497-526), Ankara: Nobel.

- Oral, S. ve Kuşluvan Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu arttırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. *Verimlilik Dergisi*, 3, Ankara: MPM.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* (M. Baloğlu Çev.). Ankara: Nobel.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.167-188). Ankara: Nobel.
- Özakpınar, Y. (2014). *Psikolojinin kavramsal yapısı* (2. basım). İstanbul: Ötüken
- Özaydınlık, B. K. ve Aykaç, N. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Araştırma-kuram-uygulama, Trabzon: İber.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 1-14.
- Özbey, S. & Köyceğiz, M. (2019). Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 477-486.
- Özbey, S. (2017). A study on the relation between the value behaviour and problem solving skills of the pre-school children. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 1-19.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.

- Özbey, S. ve Aktemur Gürlü, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 8, 587-602.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özcan, Ö. (2020). *Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, N. (2018). *Engelli ailelerinde problem çözme ve sabır gösterme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özeke Kocabaş, E. (2017). Davranışçı Kuramlar: Watson ve Skinner, Çetinkaya Yıldız, E. ve Gençtanırım Kurt, D. (Ed.). *Kişilik kuramları "Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (354-380). Ankara: Pegem.
- Özer, D. M. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon içinde* (ss. 83-103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. (1983). *Davranış bilimleri ve organizasyonlarda davranış*. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- Özoral, S. C. (2010). *Demokratik yönetim anlayışının işletmelerde motivasyon üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2019). *Otel işletmelerinde kullanılan motivasyon araçlarının işgören performansı üzerindeki etkisi: Edirne ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- P21-A Network of Battelle for Kids (2019a). *Framework for 21st century learning definitions*. 15 Mart 2021 tarihinde http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK sayfasından erişilmiştir.
- Palmer, J. M. (1993). *Performans değerlendirmeleri, kişisel gelişim ve yönetim dizisi*. İstanbul: Rota.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. 11. 05. 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/238094609_The_role_of_selfregulated_learning_in_contextual_teaching_Principles_and_practices_for_teacher_preparation sayfasından erişilmiştir.
- Paterson, C. C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology. *Australian Science Teachers Journal*, 42(2), 48-52.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paylan, N. (2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Pazarbaşı, H. ve Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 267-283.
- Pedlow, R., Sanson, A., Prior, M. & Oberklaid, F. (1993). Stability of maternally reported temperament from infancy to 8 years. *Developmental Psychology*, 29, 998- 1007.
- Peker. H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin ÜniversitesinSosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 1-13.
- Perlmutter, L. C. ve Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: Fact or fantasy? *American Scientist*, 65, 759-765.
- Perry, N. E. & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Perry, N. E., Vande-Kamp, K. O., Mercer, L. K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal o f Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarters M., Pintrich P. R. ve Zeidner M. (Eds.), *Handbook of self regulation* (452-529). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63–74.

- Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605– 619.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Pyhsics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Purtaş, Ö. ve Duman, G. (2017). The examination of movement activity plans applied in early childhood education in terms of various variables. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 11-29.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S. & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-rugulation from childhood to adolescence. *The Journal of Gentic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Rahmawati, A., Fajrianthri, Jozsa, K., Morgan, G. A. (2020). Mastery motivation in early childhood. *ICLIQE 2020: Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, 65, 1-6.
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsicextrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98–101.
- Riva, S. & Ryan, T. G. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *international Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- Romanchych, E. L. (2014). *Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support*. (Unpublished master thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.
- Rosen, L. D., Lim, A., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364–375.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.
- Ryan, A. M. & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature, and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246–1263.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.

- Ryan, R. M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. J. Jacobs, (Ed.), *In Nebraska symposium on motivation: Developmental Perspectives on Motivation*, (pp. 1-56). University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant component in social emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Sadowski, C. J. & Woodward, H. R. (1981). Relationship between origin climate, perceived responsibility and grades. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 259-261.
- Sağlam, M. ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atli, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- San Bayhan, A. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139—154.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139—154.
- Sarkissian, M., Trent, N. L., Huchting, K. & Khalsa, S. B. S. (2018). Effects of a kundalini yoga program on elementary and middle school students' stress, affect, and resilience. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(3), 210-216.
- Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim*. (Ü. Köymen, Çev.). Ankara: Palmer
- Schiller, F. (2001). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup* (G. Aytaç, Çev.). Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı.
- Schmitt, S. A., Finders, J. K. & McClelland, M. M. (2015). Residential mobility, inhibitory control, and academic achievement in preschool. *Early Education and Development*, 26(2), 189-208.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E. & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660.

- Schmitt-Stegman, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7, 263-280.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (M. Sahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schweinhart, L. J. & Weinkart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. & Morrison, F. I. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement, *Earlychildhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 23-26.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara:Yargı.
- Seyis S., Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 42, 51-63.
- Sezer, Ö. (2009). Güdülenme ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Neriman Aral ve Tayyip Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss.389-402). İstanbul: Kriter.
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2010). Okul öncesi eğitime giriş. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocuğun temel gereksinimleri ve gelişimsel özellikleri içinde* (ss. 44-81). Ankara: Pegem.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerin oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113. doi:10.1080/03004430.2017.1369972.
- Sezgin, S. (2020). *Lise öğrencilerinde zihin gezinmesi, motivasyon ve akademik performans ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sigman, M., Cohen, S. E., Beckwith, L. & Topinka, C. (1987). Task persistence in 2-year-old preterm infants in relation to subsequent attentiveness and intelligence. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 295–305. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(87\)90018-X](https://doi.org/10.1016/0163-6383(87)90018-X)
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teachers behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi - Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sonay Polat, Z. ve Bulut, S. (2009, Ekim). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine bir çalışma*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri Ege Üniversitesi, Kuşadası.
- Song, H. D. & Grabowski, B. L. 2006. Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 445-466.
- Soysever, H. N. (2009). *Anadolu liseleri öğretmenlerinin meslek etkinliklerindeki motivasyonlarını sağlayan etmenler (Beşiktaş örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A. & Ross, R. G. (2012). Maternal parenting stress and mothers' reports of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 167-173.
- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 161(2), 182– 202.

- Steers, R. M. & Porter, L.W. (1975). *Motivation and work behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Stepien-Nycz, M., Rostek, I., Byczewska-Konieczny, K., Kosno, M., Bialecka-Pikul, M. & Bialek, A. (2015). Emotional and attentional predictors of self-regulation in early childhood. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3), 421.
- Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 1, 561–566.
- Şahin Demirkapı, E. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Şahin, S. (2018a). *0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim*. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s.170-199) içinde. Ankara: Pegem.
- Şahin, S. (2018b). *Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar-Montessori Yaklaşımı*. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.94-100) içinde. Ankara: Pegem.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-863.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taner Derman, M., Sadioğlu, Ö., Bağçeli Kahraman, P. ve Onur Sezer, G. (2010). Okul öncesi eğitimde Montessori metodu. H. A. Başal (Ed.). *Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı modeller* içinde (141-190). Ankara: Vize.

- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Güler Yıldız, T. G. (2014). Preschool self-regulation assessment (PSRA): Adaptation study for Turkey. *Education and Science*, 39(176), 317-328. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647>.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID- 19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış. Motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu İdari Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Taşkapı, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile olan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Taşkesen, S. (2017). *3D Modelleme programları ve imajlarını resim-iş eğitim anabilim dalı öğrencilerinin desen dersi başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulmalar: Babalar. *Eğitime Bakış*, 20, 43-47.
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1560-1562.
- Theodotou, E. (2014). Early years education: are young students intrinsically or Extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research In Teacher Education*, 4(1), 17-21.
- Thompson, R. A. & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Toran, M. (2017). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesinde alternatif yaklaşımlar içinde* (14-38), Ankara: Hedef.
- Torrence, M. & Chattin-McNichols, J. (2005). Montessori education today. Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.), In *Approaches to early childhood education* içinde (363-391). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Tunçel, E. (2019). *Erken dönem uyumsuz şema alanları ve aleksitimi ilişkisinde prefrontal işlevlerin, empatinin ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi (Hacettepe Tıp Fakültesi Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 283-284.
- Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Turner, L. A. & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495–505. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.495>
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (güdülenme). Ayşen Bakioğlu, (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (299-320). Ankara: Nobel.
- Türkel, A. (1999). *Globalleşen dünyanın lider yöneticilerine*. İstanbul: Türkmen.

- Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 2(3), 84-110.
- Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2008, Şubat). *Organizasyonlarda bireyler: Davranış, tutum ve motivasyon*. 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Çeşme-İzmir.
- Ulutaş, İ. ve Tutkun, C. (2017). *Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri*. Z. Fulya Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (40-68). Ankara: Hedef.
- Ummanel, A. (2017). Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri. Z. Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (41-59). Ankara: Eğiten.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. 18. 06. 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>. sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, F. (2010). Aile eğitiminde ebeveyn hakları ile ilgili yasalar ve etik kurallar. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocuklukta aile katılım etkinlikleri içinde*, (s. 111-121). Ankara: Anı.
- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12), 248-262.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550–560.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic: Goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19–31.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.
- Viglas, M. & Perlman, M. (2017). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Vural Özkıp, E. (2009). *Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Walker, A. K. & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355–364. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.001>
- Walker, S., Flear, M., Veresov, N. & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114-126.
- Wang, A., Karns, J. T. & Meredith, W. (2003). Motivation, stress, self-control ability, and self-control behavior of preschool children in China. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 175–187.
- Wang, J., Morgan, G. A. & Biringen, Z. (2014). Mother–toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23(2), 139-152.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11(3), 130- 143.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). Canada: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299–310.
- Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitim sanatı*. İstanbul: Sistem.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measurements of self-regulated learning reflect a model of self-regulated learning., In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp.533-599). London: Elsevier Academic.
- Wong, P. T. P. (2016). Meaning-seeking, self-transcendence, and well-being. In A. Batthyany (Ed.), *Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute* (311-322). Cham: Springer.
- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E. & Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology*, 19(2), 159–171.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

- Yazıcı, O. (2019). *Motivasyonu etkileyen iç ve dış faktörler üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yen, C. F., Tang, T. C., Yen, J. Y., Lin, H. C., Huang, C. F., Liu, S. C. & Ko, C. H. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression among adolescents in Southern Taiwan. *Journal of Adolescence*, 32(4), 863–873.
- Yeşiltepe, K. (2019). *ARCS Motivasyon modelinin fen bilimleri dersi Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem.
- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. N. (2019). *Ergenlerde öz yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yıldızlı, H. ve Saban, A. (2015). Öz düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 97-118.
- Yılmaz, Ö. (2013). *Fen öğretiminde öğrenci başarısını ve öz düzenleme becerilerini geliştiren sınıf ortamının oluşturulmasında mobil teknoloji kullanımı*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Yurtal, F. (2008). Güdülenme. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (114-134). Ankara: Kök.

- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2011). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (113-131). Ankara: Pegem.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 18-43). Ankara: Asil.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-SocialSciences*, 15(4), 2245-2265.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zimmerman, B. J. & Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zisimopoulos, D. A. & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practise*, 24(1), 33-43.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. ve Deci, E. L. (1978). On the importance of self determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

EKLER



Ek 1. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkinlik Türlerine İlişkin Tablo

Etkinlik Türleri		Oyun	Sanat	Fen	Türkçe	Drama	Okuma Yazmaya Hazırlık	Hareket	Matematik	Müzik
Etkinlikler										
Etkinlik 1			X					X		X
Etkinlik 2		X	X				X			
Etkinlik 3		X	X	X						
Etkinlik 4		X	X		X					
Etkinlik 5		X			X					X
Etkinlik 6		X			X		X			
Etkinlik 7			X		X		X			
Etkinlik 8			X		X					X
Etkinlik 9					X	X			X	
Etkinlik 10			X		X					X
Etkinlik 11										
Etkinlik 12		X	X		X					
Etkinlik 13		X	X		X					
Etkinlik 14			X	X	X					
Etkinlik 15			X		X			X		
Etkinlik 16		X	X		X					
Etkinlik 17			X		X					X
Etkinlik 18		X	X		X					
Etkinlik 19			X		X			X		
Etkinlik 20			X				X			X
Etkinlik 21		X			X		X			
Etkinlik 22			X		X	X				
Etkinlik 23			X			X	X			
Etkinlik 24			X		X			X		

Ek 2. Örnek Etkinlik Planı

Tema: Duygu Düzenleme

Hedeflenen İçerik: Duygularını Uygun Bir Şekilde İfade Etme

Etkinliğin Adı: Duygular Gemisinde Yolculuğa Çıkıyoruz

Etkinlik Türü: Okuma Yazmaya Hazırlık-Drama-Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Materyaller: Mavi çöp poşeti, çeşitli boya kalemleri ve kağıtlar, gemi bayrağını yapmak için boyanabilir beyaz kumaş, farklı renklerde kumaş boyası.

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

- Öğretmen çocuklar kahvaltıdaiken mavi çöp poşetleri ile sınıfı deniz şeklinde düzenler. Ve kendisi gemi kaptanı şeklinde giyinerek çocukları kapıda karşılar.
- Öğretmen gemi bayrağını yapabilmek için boyanabilir beyaz bir kumaşı öncesinden temin eder.

KAZANIM VE GÖSTERGELER

DİL GELİŞİM ALANI

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM ALANI

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri:

Başkalarının duygularını söyler.

Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri:

Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.

Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar kahvaltılarını yapıp ellerini yıkayıp sınıfa döndüklerinde öğretmeni gemi kaptanı kıyafetleri ile görürler. Öğretmenleri “Sayın misafirler hepiniz Duygular Gemimiz ile düzenlemiş olduğumuz gemi turumuza hoş geldiniz” diyerek çocukları karşılar ve gemiye almadan önce etkinlik masasına alır.
- Öğretmen gemiye binebilmeleri için kendilerini tanıtan bir yaka kartına sahip olmaları gerektiğini söyleyerek çocuklara kendilerini şuan nasıl hissediyorlarsa yaka kartlarına da kendilerini o şekilde çizmelerini ister. Tüm çocuklar yaka kartlarını hazırladıktan sonra (Kendilerini en iyi tanıtan özelliklerini resmettikleri) gemiye binmek üzere sıra olurlar. Ve sırayla yaka kartlarını göstererek isimlerini ve duygu durumlarını söyleyerek gemide yerlerini alırlar **(SDA, K.5, G.1-2)**.
- Tüm çocuklar yerlerine oturduktan sonra kaptan gemi turuna başladıklarına yönelik anons yapar ve gemide yolculuk etme kurallarından bahseder. Duygu gemisinde seyahat edilirken karşılaşılan duyguların yolcular tarafından vücut dili ve mimiklerle ifade edilmesi gemi ile yolculuk etme kurallarıdır. Tüm anonslar tamamlandıktan sonra Duygular Gemisi ile yolculuk başlar. Öğretmen karşılaşılan durumlara yönelik çocukların duygu durumunu canlandırmasına rehberlik eder.

Masmavi sular da gemi bir o tarafa bir bu tarafa salınarak ilerlemektedir (Çocuklar oturdukları yerde salınma hareketleri yaparlar). Hava çok güzeldir ve tüm yolcular gemide çalan müzik eşliğinde dans etmeye başlarlar. Dans ettikleri sırada aniden gemi durur. Gemide bir sorun vardır fakat yolcular ve kaptan bir türlü sorunun ne olduğunu anlayamazlar ve hepsi telaşlanır. Eğer sorun çözülmezse denizin ortasında kalırlar ve evlerine dönecekler. (Endişelenme) Meğerse geminin pervanesine bir poşet takılmıştır ve geminin hareket etmesine engel olmaktadır. Neyse ki kaptan sorunun kaynağını bulur ve hep birlikte geziye devam ederler. Gezi tüm güzelliğiyle devam etmektedir. Birden kaptan anons yapar. “Sayın yolcularımız bu sıcak günde bizim gemimizle tur yapmayı tercih ettiğiniz için çok teşekkür ederiz. Şimdi hepinizin çok sevdiği portakal sularını arkadaşlarımız sizlere ikram edecekler. Afiyet olsun” der. Tüm yolcular çok mutlu olur (Mutlu) ve kendisine ikram edilen portakal suyunu afiyetle içer.

Tam bu esnada geminin yanından bir yunus ailesi geçmektedir. Kaptan fark edemeyen yolcuların da görebilmesi için anons yapar. “Sayın yolcular şu an gemimizin yanında bir yunus ailesi bulunuyor. Bu yunus ailesi her gemi turumuzda mutlaka bizi selamlar ve yolcularımız için gösteri yapar. Onları görmek beni çok mutlu ediyor” der. Anne yunus, baba yunus ve yavru yunus yolculara denizde gösteri yaparlar. Onları görmek bizi çok mutlu etti. Sizce onlar bizi görünce kendilerini nasıl hissediyorlar? der (Çocuklardan cevaplar alınır) **(SDA, K.4, G.2, 3)**.

Tur tüm güzelliğiyle devam ederken kaptan “Çocuklar karşımıza çok büyük bir kaya çıktı. Aman Allahımm. Napacağız şimdi” der ve çocukların korku ifadelerini izler. (Korku). Neyse ki çarpmadık çok şükür. Ama sanki hava bozacak gibi baksanıza güneş gitti. Kapkara bulutlar kapladı gökyüzünü. Rüzgar da çok sert esmeye başladı geri dönsek çok iyi olacak galiba der ve geri dönmek için manevra yapar (Çocuklar gemide yine vücutlarıyla olayı canlandırır. Oooo yağmur başladı hepimiz ıslanıyoruz. Baksanıza rüzgar gemimizin bayrağını yırttı. Şuan kendimi çok mutsuz hissediyorum (Üzüntü) der. Çocuklar üzgün bir şekilde gemi turuna devam eder. Yolculukları tamamlanır ve Duygu Gemisi limana yanaşır **(SDA, K. 3, G.1)**.

- Gemi turu tamamlandıktan sonra öğretmen çocuklara;
 - *Gemide hangi duygu durumlarını yaşadık?*
 - *Yunus ailesini görünce ne hissettik?*
 - *Turda bizi korkutan şey neydi?*
 - *Gemi turumuzda sizi en çok etkileyen duygu durumu neydi? Neden? vb. sorularını sorarak sırasıyla çocukların cevap vermesini bekler (DGA, K.5, G.4, 5, 6, 8-11).*

Daha sonra öğretmen “Çocuklar duygular turumuz çok güzeldi ben çok eğlendim ama biliyor musunuz gemide en çok beni etkileyen duygu üzüntü oldu. Gemimizin bayrağının yırtılması beni çok üzdü. Ne dersiniz hep birlikte gemimize bir bayrak yapalım mı der ve çocuklardan cevapları aldıktan sonra hep birlikte gemide karşılaştıkları duygu durumlarını düşünürler ve bu duygu durumları ile ilgili sohbet ederler. Gemilerinin bayrağını tasarlarlar ve yaparlar **(MGA, K.4, G.8, 12)**. Geminin bayrağı tasarlandıktan sonra öğretmen tüm çocuklara resim kağıtları ve boyalar dağıtır. Tüm çocuklar kendisini bir gemi kaptanı olarak hayal eder. Hayalindeki gemiyi çizerek istediği şekilde boyar ve sırayla gelerek kendisini ve gemisini, gemisiyle nerelere gittiğini, tur sırasında kendisini nelerin mutlu/üzgün vb. hissetmesine neden olduğunu arkadaşlarına ve öğretmene anlatır.

DEĞERLENDİRME Betimleyici Sorular - Gemimizin adı neydi? - Gemimizin bayrağını yaparken hangi renkleri kullandık? - Tur sırasında hangi duygular ile karşılaştık? Kazanımlara Yönelik Sorular - Yaka kartını yaparken hangi boyaları kullandın? - Duygularımızı anlamamız ve ifade etmemiz neden önemlidir?	Duyuşsal Sorular - En çok ilgini çeken duygu hangisiydi? - Etkinlik sırasında seni heyecanlandıran/meraklandıran ne oldu? - Kendi gemini tasarlamak ve o geminin kaptanı olmak nasıl bir duyguydu? Yaşamla İlişkilendirme Soruları - Üzgün birini görsen ne yaparsın? - İnsanların duygularını anlamak neden önemlidir?
--	--

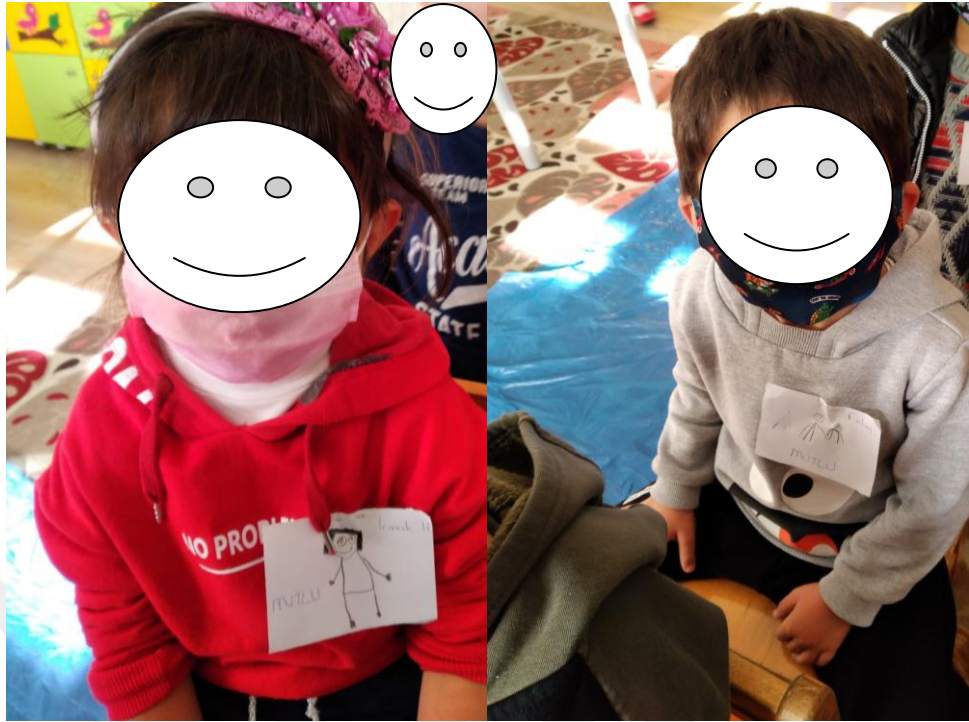
Etkinlikte İçsel Motivasyonu Desteklemeye İlişkin Araştırmacının Rolü

- Etkinlikten bir gün öncesinde çocuklara farklı ebat ve büyüklükte deniz kabuklarının olduğu bir kese gösterilerek içinde ne olabileceğini tahmin etmeleri istendi. Tahminler alındıktan sonra kese araştırmacı tarafından sallanarak deniz kabuklarının sesleri çocuklara dinletildi. Sonrasında kese çocuklarla açıldı ve deniz kabuklarını incelemeleri istendi. Ertesi gün yapacakları etkinliğe ilişkin çocuklarda merak uyandırıldı.
- Etkinliğin kuralları çocuklara açıklandı ve kurallar çerçevesinde çocuklara özgürlük tanındı. Yaka kartlarını istedikleri şekilde tasarlayıp, boyamaları konusunda özgürlük tanındı.
- Tüm çocukların aktif olarak sürece dahil olabilmeleri için çocuklar cesaretlendirildi. Daha çekingen ve pasif olan çocukların yaka kartlarının yapımında araştırmacı çocuğun ismini söyleyerek onun duygu durumunu oldukça merak ettiğini ve görmek için sabırsızlandığını söyleyip çocuğu karta yapmaya ilişkin cesaretlendirdi.
- Farklı ve ilgi çekici yöntemler kullanılarak çocukların etnliklere katılmaya yönelik istekli olmaları ve merak etmeleri sağlandı. Çocukların ilgisini çekmek ve meraklarını canlı tutabilmek için deniz kaptanı şapkası ve gemi dümeni etkinlik öncesinde hazırlandı ve araştırmacı sınıfa kaptan olarak girdi.
- Sınıf etkinlik için uygun hale getirildi ve çocukların etkinliğe rahatça katılıp, özgür hareket edebileceği şekilde düzenlendi.
- Etkinlik sırasında karşılaşılan duygu durumlarına ilişkin o duygu durumunda kendini nasıl hissettiği ve neler yaptığına ilişkin konuşabilmesi için her çocuğa teker teker söz hakkı verildi.

- Çocukların öğrenme sürecinde ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapmalarına olanak tanındı. Değerlendirme sırasında değerlendirme sorularından birkaçı kullanıldı. Değerlendirme esnasında çocukların dümeni ve şapkayı incelemelerine fırsat verildi. Çocukların gemi kaptanı olmak istemeleri üzerine tüm çocuklar gemi kaptanı oldu ve o an ki duygu durumlarına ilişkin gemilerine kendi isimlerini kendileri koydular ve tur esnasında hepimiz o duygu durumunda kendimizi nasıl hissettiğimizi anlattık.
- Çocuklara istek ve arzularını karşılayabilecekleri imkanlar tanındı. Değerlendirme sırasında çıkış saati geldiğinden çocuklar anne babalarını da sürece dahil etmek istediler. Ortaya bir problem durumu çıktı. Sınıfta yeterince sandalye olmadığı için çocuklar gidip yan sınıftan sandalye ödünç aldılar. Ortaya başka bir problem durumu daha çıktı ve çocukların probleme çözüm bulmaları beklendi. Sınıf herkesin sığamayacağı kadar küçüktü. Ortaya çıkan problem durumu için yine ne yapabileceklerini düşündüler ve sınıfın önündeki geniş koridora gemiyi hazırlamayı planladılar. Tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra gemi yolculuk için hazır hale getirildi. Hem çocuklar hem de ebeveynler duygu durumlarını ve duygu durumunu yaşadıklarında neler yaptıklarını sırayla anlattılar.
- Hep birlikte yırtılan gemi bayrağını tasarlamak istediler. Araştırmacı tarafından temin edilen boyanabilir bez kumaşa bayrak yapmaya karar verdiler. Ortak kararlar kendi aralarında ne yapabileceklerini düşündüler ve bayrağın tasarımında bağımsız bir şekilde karar verdiler. Araştırmacı sadece ihtiyaç duydukları anda çocuklara yardımcı oldu.

Etkinlik Resimleri





Ek 3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2020-E.115015



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu**



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.09.2020 tarihli ve E.91925 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER'in, Doç.Dr.Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü **"İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.10.2020** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı**

Araştırma Kod No: 2020-557

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Milli Eğitim İzin Yazısı



**T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 36648235/605.01/16980031

20.11.2020

Konu: Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) 02.11.2020 tarihli ve E.116866 sayılı yazınız.
b) 05.11.2020 tarihli ve E.20002275317 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Dalı doktora öğrencisi **Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER**'in; "*İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*" adlı çalışması ile Doç.Dr. Türcan KARAKUŞ YILMAZ'ın; "*Oyunlaştırılmış Mobil Destekli Müze Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Çerçevenin Geliştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Bilişsel-Duyuşsal Kazanımlara Etkisinin İncelenmesi*" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 20.11.2020 tarihli ve 16972265 sayılı Valilik Onayı yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi (a) yazı (7 sayfa)
2- İlgi (b) yazı (20 sayfa)

Dağıtım:

Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
(Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır
20.11.2020

(Signature)



etim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
tronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
sta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AGE Birimi-179.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c072-ac64-3930-9736-377d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.16972265
Konu : Uygulama İzni

20/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 02.11.2020 tarihli ve E.116866 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 05.11.2020 tarihli ve E.20002275317 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Gazi Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Dalı doktora öğrencisi Mehtika KÖYCEĞİZ GÖZELER'in, Prof. Dr. Saide ÖZBEY'in danışmanlığında; *"İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi"* adlı çalışması ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü öğretim üyelerinden Doç.Dr. Türkan KARAKUŞ YILMAZ'ın, TÜBİTAK 1001 Projenin Uygulanabilirliğine ancak uygulama döneminde gerekli evraklarla yeniden izin alınması şartıyla; *"Oyunlaştırılmış Mobil Destekli Müze Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Çerçevenin Geliştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Bilişsel-Duyuşsal Kazanımlara Etkisinin İncelenmesi"* adlı çalışması için izin talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, Gönüllülük Esasıyla ve Varsa Veli Onay Belgesinin Onaylatılması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/11/2020

Uğur KÖROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (2 adet dosya)



n Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
tronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
sta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a0c-06e6-3ac2-aa10-18dd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Araştırma Değerlendirme Formu

FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER
Kurumu / Üniversitesi	Gazi Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listedeki Okullar
Araştırmanın konusu	İşsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni (Doktora)
Veri toplama araçları	Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
6.11.2020 Komisyon BAŞKANI Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	Üye Tunç AGAVER
	Üye Mehmet AKAS

Yeni İlet

Yeni İlet v Sİ Arşiv Geciktir v Sürer Tag v Kategorilere Ayır v Ekle v ...

Sık Kullanılanlar

Gelen Kutusu 1165

Sık Kullanılanlar

Re: OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARI İÇİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIMI İZİNİ HAKKINDA

Konu: Etki

Methilika ölçeği tezinde kullanabılırsın.Seygiler.

methilika boyutcegi <methilika@seygiz25@hotmail.com> 25 Ağu 2020 Sal. 12:40 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Hocam merhaba,
Ben Methilika KÖRCEĞİZ GÖZELER Gazı Üniversitesi Okul Öncesi Eğitiminde Doç. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında yürütümüş olduğum İÇSEL MOTİVASYONU DESTEKLEME
EĞİTİM PROGRAMI'NIN 46-72 ARUK ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZENLERİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ isimli doktora tezinde kullanmak
üzere Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nizin iznini istiyorum.

Kolaylıklar, iyi çalışmalar

Schneider

Doç. Dr. Saide ÖZBEY
Gazı Üniversitesi
Gazı Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi ABD

Alp

Notlar

Yeni İlet İlet

Konu: Yeni Gelen

Micromed 3195 e
yükselti premium
Outlook ile ilgili

Ek 7. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği İzin Yazısı

Posta - mehlika koycegiz - Outlook

outlook.live.com/mail/0/search/id/AQMKAADAWATYwMAITyZyNS1TNTILTAwA0wMAoARgAAAV0mQQeIT0PLaEfIg4IoPQHAlE%2BOT%2FEgdZ...

Tümü

←

EF

ezgi.fndk

X

Yeni İlet

Yanıtla

Sil

Aç

Geri Gözet

Taahhüt

Kategorilere Ayr

Sık Kullanılanlar

Geçen Kutusu 1165

Sık Kullanılanlar

Klasörler

Geçen Kutusu 1165

Geçmiş E-posta 33

Tasarımlar 109

Gönderilmiş Öğeler

Scheduled

Sililmiş Öğeler

Açık

Notlar

Koruyucu Geçmiş

Microsoft 365

Yüksek Performans

Outlook Etkileşimleri

Re: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği hk.

EF

Ezgi Fndk <ezgi.fndk@gmail.com>

28.02.2020 Cum 14:20

Konu: Sg

Okul Öncesi Öz Düzenleme Öl...

OODO Kodlama sayfası.pdf

OODO Uygulayıcı Değerlendir...

Fndk Tarih Duyuru Güncel...

6 e-posta 2.452 tımarını göster

Tamamını indir

Tamamını Online'a taşı

Tekrar mehaba,

Görüşme öncesinde olması yeterli. Acele etmenize gerek yok.

Ben Mayıs ayı için kendime not alıyorum böylece.

Ölçeğe ilgili metinleri ekte gönderiyorum. Etik kurula başvururken yalnızca Uygulayıcı Değerlendirme Formu'nu koymanızı öneririm. Diğerleri ile birlikte kurula için çok kafa karıştıracaktır.

Görüşmeden önce metinleri de incelemenizi rica edeceğim zaten. O aşından incelemenizi size yardımcı olması adına açıklama yapmak istemim. Ölçek performansla ilgili bir ölçek. Yönelimler metninde bulunan tasarımlar çocukta uygulanırken bilgiler kodlama sayfasına kaydediliyor. Çocukta uygulamayı bitirdikten hemen sonra da Uygulayıcı Değerlendirme Formu kodlama sayfasındaki bilgilere göre dolduruluyor. Genel olarak bu şekilde özelleştirebilirsiniz.

Sormak istediğiniz başka bir konu yazarsanız sevinirim.

Görmek üzere.)

Saygılarımla,

Ezgi

Posta - mehlik.koycegiz - Outlook

Outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMKAADAwATWYMAIIVZyNS1tITLlTAWA0wMMAoARgAAAVDvMQeT0PLafjg4loPQHAlE%2B0t%2FfegdzK...

Ara

New! Mail

Sis Kullanimlar

Gelen Kutusu 1165

Sis Kullanimlar etek

Kimden

Gelen Kutusu 1165

Gereksiz E-postalar 33

Tasarlari 108

Gonderilmis Ogeter

Sorumlu Ogeter

Anay

Nesirler

Konuysma Gecirmeyi

Mutlaka 165'a

Yaklasik 6 ay once

Cadunsa Etkinlesken

Re: Oz Duzenleme Becerileri Olceginin Kullanimi Izni Hakkinda

D'er Bayindir <dierbayindir@gmail.com>

24.08.2020 Per 18:17

Kime: Sis

OzDro Bayindir.doc

10255_2165 (1).docx

24.08.2020 Per 18:17

Tumunu indir Tumunu Onayla

Mehlik Hocam,

Oz Duzenleme Becerilerin Olcigi ne ait malakaya ve olcigin gijrme formu atarak, Ruyusuna veris maddede ve dagitimlarina izni bingiler makalesinde yer almaktadir. Olcuk degitirmeler

terahindan ogderilmektedir. Sonucunuzu olursunuz malakabirimize Olcigi kullandiginiz hakinda istis biderdigimiz makalemizi referans gostermeyen nca acem.

Iyi calismalar dilerim.

Doc Dr. Dilan BAYINDIR

Virus bulumuyor

Mon Aug 24, 2020 at 3:42 PM mehlik.koycegiz <mehlik.koycegiz@232@hotmail.com> wrote:

Sayin Hocam,

Ben Mehlik KOYCEGİZ GOZELEER, Gazet Universitesi Okul Ortesi Egitiminde Doc. Dr. Saide DOZBEY danismanligında yururtmus oldugum ICSU MOTIVASYONU DESTEKLEYICI

EĞİTİM PROGRAMI'NIN 45-72 AYLIK COCUKLARIN MOTIVASYON DÜZENLERİ VE ÖZ DÜZENLEMELER BECERİLERİNİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ isimli doktora tezinde kullanmak

üçte ÖZ Duzenleme Becerileri Olceginin iznini ediyorum.

Kolayliklar, iyi calismalar



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..