

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA MOTİVASYON: DESTEKLEYİCİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ¹
MOTIVATION IN PRESCHOOL CHILDREN: THE EFFECT OF THE SUPPORTIVE EDUCATION PROGRAM

Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER

YÖK 100/2000 Burslu Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi,
 mehlikakoycegiz25@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6537-6776

Saide ÖZBEY

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi, saideozbey@gmail.com,
 ORCID NO: 0000-0001-8487-7579

ÖZET

Araştırmanın amacı *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının* okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli karma model olarak planlanmıştır. Nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen; nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezinde sosyoekonomik düzeyi düşük olan semtte yer alan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen MEB'e bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 22 çocuk oluşturmaktadır. Veriler *Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)* ve *Öğretmen Görüşme Formu* kullanılarak elde edilmiştir. *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı Dikkat ve Problem Çözme, Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin ve Duygu Düzenleme* olmak üzere 4 alt boyuttan ve her boyuttan altışar tane olmak üzere bütünleştirilmiş 72 etkinlikten oluşmaktadır. Program haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Program sonrasında alınan son testlere ilişkin 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 artarak devam ettiği saptanmıştır ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, İçsel Motivasyon, Okul Öncesi.

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of the *Intrinsic Motivation Supportive Education Program* on the motivation levels of preschool children. The study model has been planned as a mixed model. Quantitative dimension included the use of pretest-posttest experimental design with control group; qualitative dimension included the use of basic qualitative study design. The work group of the study consists of 48-72 months old children the kindergartens of the schools affiliated to the Ministry of National Education, selected by random sampling method, located in a district with a low socioeconomic level in the city centre of Erzurum. Data were obtained by using "*Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)*" and *Teacher Interview Form*. *Intrinsic Motivation Supportive Education Program* consists of 4 subscales *Attention and Problem Solving, Self Perception and Association, Independence and Self Discipline and Emotion Regulation* and 72 integrated activities, with six activities from each dimension. Program was implemented 5 days a week and for 5 weeks. As a result of the analysis of the posttests 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 training program, it was determined that the effect of the training program increased in the experimental group ($p < 0.05$).

Keywords: Motivation, Intrinsic Motivation, Preschool.

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER'in Prof. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir. Çalışma 28-30 tarihli 2. Uluslararası Bakü Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Erken çocukluk döneminden başlayıp yetişkinliğe kadar devam eden süreçte akademik başarının en önemli yordayıcılarından birisi motivasyondur (Elliot ve Dweck, 2005; akt. Aktan, 2012). Motivasyon çocukların eğitim faaliyetlerinde istekli olmasını ve öğrenmeye yönelik performans sergilemelerini destekleyen (Keller, 2000); sergilemiş oldukları davranışı da devam ettirmelerini sağlayan içsel bir güçtür (Ormrod, 2013). Bentley'e (1999) göre, motivasyon istek ve arzularını gerçekleştirmek amacıyla bireyi olumlu ve olumsuz yönde harekete geçiren ve bireyin yaşamı boyunca varlığını sürdüren güçtür. Martin'e (2001) göre ise çocukların öğrenmelerinin verimli ve etkili olması için gerek duydukları itici güçtür. Motivasyon kavramına farklı bir açıdan bakan Dörnyei ve Ottó (1998) ise motivasyonun özellikle *itici güç* ve *enerji* kavramları üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Motivasyon tanımların vurgulanan ilk özellik bireyin davranışlarına yön vermesi; ikinci özellik ise belirlenen hedefe ulaşmak için bireyi yönlendirmeye konusunda etkili olmasıdır. Yapılan pek çok motivasyon tanımı incelendiğinde tanımlarda vurgulanan ortak özelliğin motivasyonun bireylerin davranışlarını etkilediği ve bireyi davranış sergilemesi için harekete geçirdiğidir. Motivasyonda ana etkenler bireyin hedefleri, ihtiyaçları ve beklentileridir (Karaca, 2019; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Bu nedenle gerek iş hayatında gerek eğitim alanında bireylerin öncelikli olarak ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerinin belirlenmesi, belirlenen hedeflere ulaşma konusunda çalışmaya istekliliğinin artırılması ve bu istekliliğin devamının sağlanmasında içsel motivasyon temel koşuldur. Motivasyon sürecinde sergilenen davranışların; dikkat ve ilginin devamlı bir şekilde var olması, davranış sergileme için yeterli zamana sahip olma ve çaba sarf etmek için istekli olma, sergilenecek davranış üzerinde yoğunlaşma, sabır ve sebat davranışları sergileme ve davranışa kendini istenilen düzeyde verme vb. özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Fidan, 1986).

Motivasyon Watson ve Skinner'in Davranışçı Yaklaşımında, Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Yaklaşımında, Maslow'un İnsancıl Kuramında ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında farklı görüşlerle ele alınmaktadır. Davranışçı yaklaşım savunucularına göre motivasyonun temelini pekiştireçler ve dış kaynaklı uyarıcılar oluşturmaktadır. Uyarıcı sayesinde biyolojik tepkiler harekete geçmektedir ve davranışlara yön verilmektedir. Motivasyonun kaynağı aslında koşullanmadır (Kürüm, 2007). Bu yaklaşıma göre çocuğa verilen ödül ve pekiştireçler sonraki öğrenme etkinliklerine aktif katılmasını sağlamaktadır (Selçuk, 2001). Dışsal uyarıcıların şekillendirdiği davranışçı yaklaşımın aksine bilişsel yaklaşımda içsel faktörler etkindir. Yani pekiştireçler, ödüller ya da cezalardan çok bireylerin davranışlarını inançları, değerleri, beklentileri vb. etkenler şekillendirmektedir (Woolfolk, 1998). Bu yaklaşımda çocukların hedefe varma, geri bildirim alma, başarıya ihtiyaçları ve merakları içsel motivasyonun en önemli unsurları olarak görülmektedir (Akbaba, 2006). Motivasyonun temelinde insan ihtiyaçlarının yer aldığı Maslow'un insancıl yaklaşımına göre bireyler ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla harekete geçmektedir (Erden, 2008). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı aslında bireylerin içsel motivasyon kaynağıdır (İflazoğlu ve Tümkaya, 2008; Maslow, 1954). Çocukların çevresindeki akranları ve yetişkinler ile kurdukları ilişkilerin motivasyon üzerinde etkili olduğunu savunan Sosyal Öğrenme Yaklaşımına göre çocuklar tutum, davranış ve becerilerini kazanmakta ve bu yetilerini de kendi ilgi, istek ve kapasiteleri doğrultusunda kullanmaktadırlar (Mızrak, 2018). Bu kurama göre çocukların hangi davranışı sergiledikleri zaman pekiştireç alacaklarını bilmeleri ve ona göre hareket etmeleri çocuklarda davranış değişikliğine yol açmaktadır. Bu sebeple çocuklarda davranış değişikliğine neden olan şey aslında pekiştireçlerden ziyade pekiştireçlere yüklenen anlam ve yorumları içeren bilişsel süreçlerdir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2018).

Motivasyon, çocukların hedefe ulaşmak amacıyla davranışı başlattığı ve hedefe ulaşmaya kadar davranış sergilemeye devam ettiği bir süreçtir (Carlton ve Winsler 1998; Çelik Işık, 2019; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014; Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2018). Motivasyonun temelini davranışın meydana gelmesi, amaca yönelik olarak davranışa yön verilmesi ve devamlılığının sağlanması oluşturmaktadır. Bireylerin verimli ve etkili bir şekilde çalışmalarını amaçlayan motivasyonda önemli olan herhangi bir baskı veya zorlama olmadan istekli bir şekilde ve keyif alarak çalışmanın sağlanmasıdır. Bireylerin yaptıkları işten alacakları keyif ve beklentilerinin karşılanması ile motivasyon düzeyleri de daha yüksek olacaktır (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon düzeyleri yüksek olan çocukların öğrenme etkinliklerinden alacakları keyif ve verim motivasyonsuz ya da motivasyon düzeyi düşük çocuklara oranla daha fazla olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocukların daha başarılı olabilmeleri için öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkili olmasının

sağlanması ve motivasyonu yüksek düzeyde tutacak etkenlerin neler olduğu iyi bilinerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Karataş, 2011).

Davranış sergilemede kararlılık, sergilenen davranışların yönlendirilmesi ve yönetilmesi olarak tanımlanan motivasyon; çocuğu içsel ve dışsal etkenlerden aldığı güç ile davranış sergilemeye yöneltir (Barutçugil, 2004). Meydana gelen gerek içsel gerekse de dışsal birtakım eksiklikler neticesinde çocuk isteğini ve ihtiyacını gidermek amacıyla harekete geçmektedir (Ernur, 2020). Deci'ye göre çocuklar aslında doğdukları andan itibaren içsel motivasyona sahiptir. Hayata gözlerini açtıkları andan itibaren çevresini anlama ve anlamlandırma konusunda aktif ve bir o kadar da meraklı olan çocuklar kendi sergilemiş oldukları davranışlar sonrasında alacakları keyif ve duyacakları mutluluk ile içsel motive olmaktadır. Çocukların ilgi, merak, keşif ve bilişsel olarak gelişme istekleri içsel motivasyonun temel kaynaklarıdır (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Yeni bilgi ve becerilere sahip olma isteğinden dolayı dışarıdan herhangi bir etki olmadan çocuk tamamen kendi içsel çıkarlarına göre hareket etmektedir. Bu nedenle içsel motivasyon bireylerin sadece erken çocukluk dönemlerinde değil yaşamlarının tüm evrelerinde de varlığını devam ettirmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise bireylerin bir şeyler elde etmek ya da kazanç sağlamak amacıyla etkinliklere veya faaliyetlere katılma isteği olarak tanımlanmaktadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Çocuklara verilen cezalar ya da yönergeler gibi dışsal etkenler aslında çocukların davranışlarının başkaları tarafından kontrol edildiği hissi yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum ayrıca sergiledikleri davranışların sorumluluğunun kendilerinde olmaması ve kendi seçimlerinin başkaları tarafından yapılmasından kaynaklı yetersizlik hissine neden olmakta ve çocukların içsel motivasyonunu da azaltmaktadır (Krapp, 2005).

İçsel motive olmuş bireyler dışarıdan herhangi bir zorunluluk ya da ödül olmaksızın sadece yapacakları işten alacakları haz ve doyum ile motive olmaktadır. İçsel olarak motive olan birey yaptığı işten alacağı keyif sayesinde psikolojik olarak kendini ödüllendirmektedir (Uludağ, 2019). Bu açıdan bakıldığında zaman her ne kadar içsel motivasyon en önemli motivasyon türü olarak nitelendirilse de bireyler çoğu zaman içsel motive olamamaktadırlar. Özellikle erken çocukluk döneminin ardından çocuklara tanınan özgürlük, yerini çocuğa yüklenen birtakım sorumluluklara ve yerine getirilmesi gereken görevlere bırakmaktadır (Calp, 2013). Seçme duygusunun yaşandığı ve özgür olarak katıldığı öğrenmelerde çocukların içsel motivasyon düzeyleri daha fazla olurken; özgürlüklerinin sınırlandırıldığı ve seçme şanslarının olmadığı durumlarda ise içsel motivasyon düzeyleri daha düşük olmaktadır (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith ve Deci, 1978). Erken çocukluk döneminde öğrenme ortamlarının içsel motivasyonu destekleyecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

İçsel motivasyonun ön plana çıkarıldığı eğitim programları okul öncesi dönemde uygulanması çocukların yaratıcılıkları, zekâ gelişimleri ve sonraki eğitim hayatlarındaki öğrenme performansları desteklenmektedir (Theodotou, 2014). Söz konusu eğitim ortamlarında içsel olarak motive olan çocuklar herhangi bir dış etken olmadan yaptığı işten aldığı keyiften dolayı öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaktadırlar (Xinyi, 2003). Çocuklar öğrenme faaliyetlerine yönelik içsel motivasyonlarını sağladıkları zaman öğrenme sürecinden zevk almakta ve amaçlara ulaşma konusunda sabır ve sebat davranışları sergilemektedirler (Carlton ve Winsler, 1998). İçsel motivasyonu yüksek çocukların etkinliklere başlama ve bitirme konusunda kimseye bağlı kalmaksızın özgür bir şekilde karar verebilme, seçimlerini bağımsız bir şekilde yapabilme, duygu ve düşüncelerini zorlanmadan olumlu bir şekilde ifade edebilme, davranışlarının sorumluluğunu alarak sosyal ortamlarda kendi davranışlarını kontrol edebilme ve dikkatini toplayabilme gibi ortak becerilere sahip oldukları ifade edilmektedir (Berkhenke, 2013; Kumcağız; 2016; Özbey, 2018a). İçsel motive olan çocuklar öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlamakta, öğrenmeye ilgi duymakta ve deneyimlerden zevk almaktadırlar (Corpus, McClintic-Bilbert ve Hayenga, 2009). İçsel motivasyonu gelişmiş çocukların, hayatlarının her döneminde kendileri için ulaşmayı hedefledikleri bir amaçlarının olduğu ve bu amaca ulaşmaya yönelik hareket ettikleri, belirledikleri hedef doğrultusunda yapmış oldukları çalışmalarından keyif aldıkları ve daha nitelikli çalışmalar ortaya koydukları görülmektedir (Özbey, 2018b).

Günümüz dünyasında iletişim ve bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler neticesinde aile içerisinde kurulan iletişim olumsuz etkilenmekte ve çocuklar ile aile bireylerinin yüz yüze kurduğu iletişim yerini bilgisayar ve telefon aracılığıyla iletişime bırakmaktadır. İnternet ve diğer teknolojik gelişmeler aracılığıyla kurulan iletişim her ne kadar çağın gereği olarak görülse de geleneksel aile bağlarını zayıflatmakta ve çocukları aile

içerisinde yalnızlaştırmaktadır (Bakan ve Bakan, 2017). Teknoloji yaşamı kolaylaştırmasının yanı sıra çocuklarda; dikkat eksikliği, sosyal ilişkilerde sorunlar yaşama ve sorunlarını çözmeye yetersiz kalma, sosyal duygusal becerilerde yetersizlik, öğrenme sorunları, aile içi ilişkilerde kopukluk, bağımlılık, iletişim becerilerinde azalma, kaygı ve öfke sorunları, saldırganlık ve şiddet eğilimlerinin artması, benlik algısı ve akademik başarının azalması gibi pek çok olumsuz duruma neden olmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Bu nedenle hızlı dönüşümlerin ve değişimlerin yaşandığı 21. Yüzyılda yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken beceriler de farklılık göstermektedir (Kardeş, 2020). 21. yy becerileri insani bilgi (etik ve duygusal farkındalık, yaşam becerileri, kültürel yeterlilik), temel bilgi (bilgi okuryazarlığı, disiplinler arası bilgi ve dijital okuryazarlık) ve yeterlilik (problem çözme ve kritik düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve iş birliği) olarak gruplandırılmaktadır (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Bu nedenle gerek çağın gereği olan teknolojinin olumsuz etkileri gerekse 21. yy'da çocukların sahip olması beklenen motivasyonel davranışların çocuklara kazandırılması açısından içsel motivasyonu destekleyici sosyal duygusal temelli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu nedenle bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarında İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının etkisini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır. Çalışma okul öncesi düzeyde program geliştirme çalışmalarına katkı sunmak, içsel motivasyonu destekleyici program örnekleriyle 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmede eğitimsel alt yapı oluşturmak açısından önem arz etmektedir. Araştırmada, "okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan içsel motivasyonu destekleyici eğitim programı çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde etkili midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli karma model (mix research) olarak planlanmıştır. Karma model, araştırmacıların açık uçlu sorular kullanarak nitel ve ölçekler kullanarak nicel veriler topladığı; her iki veri setini bütünleştirdiği ve sonuçlara ulaştığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda karma modelin nitel araştırma boyutunda Temel Nitel Araştırma Deseni kullanılırken (Merriam, 2013); nicel araştırma boyutunda (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende eğitim öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarında ölçme yapılarak değerlendirme yapılmaktadır (Karasar, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Erzurum il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin yaşadığı semtlerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık çocuklar çalışma grubunu 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 vd., 2017).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla "*Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)*" ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Öğretmen Görüşme Formu*" kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" 1993 yılında Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, HauserCram ve Brockman tarafından geliştirilmiştir. Yurt içinde Kahramanmaraş örnekleminde uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan ölçek öğretmen gözlemlerine dayalı olarak her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeğin puanlaması, *1=Hiç onun gibi değil*, *5=Tam onun gibi* şeklinde derecelendirilen 5'li likert tipidir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması motivasyonun arttığını, düşük olması ise motivasyonun azaldığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Sperman Brown iki yarı test güvenilirliği ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayıları .84 ile .91 arasında değişmektedir. Toplam 39 maddeden oluşan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" (DMQ18), *Bilişsel Sebat Ölçeği*, *Kaba*

Motor Sebat Ölçeği, Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği, Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği, Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği, Olumsuz Tepki Ölçekleri ve Genel Yeterlilik olmak üzere 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin yük değeri .51 ile .94 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları toplam varyans .71 dir. Ölçeğin Özbek (2018b) tarafından Ankara örnekleminde yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Alpha güvenilirlik katsayılarının *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 olduğu saptanmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri için farklı soruları içerecek şekilde 2 ayrı form olarak hazırlanmıştır. Farklı üniversitelerde okul öncesi eğitimi alanında görev alan 3 uzmanın görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Deney grubu için hazırlanan formda içsel motivasyonu destekleyici eğitimin *çocukların gelişim alanları ile öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerilerine* katkılarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Kontrol grubu öğretmeni için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğretmenin pandemi döneminde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hazırladığı etkinlikleri uygulama noktasında karşılaştığı zorlukları belirlemeye yönelik sorular içermektedir. Hazırlanan görüşme formları aracılığıyla araştırma sürecinde uygulanan içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi ve desteklenmesi hedeflenmiştir.

3. PROGRAM VE UYGULAMA SÜRECİ

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı uygulanmadan önce çocukların motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla "*Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)*" sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurularak ön testler alınmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra aralarında anlamlı farklılığın olmadığı ve puanları birbirine en yakın olan biri deney biri kontrol olmak üzere iki grup seçilmiştir.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Program *Dikkat ve Problem Çözme, Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin ve Duygu Düzenleme* alt boyutlarından oluşmaktadır. Program geliştirme sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve psiko-motor gelişim alanlarına yönelik motivasyonu destekleyici nitelikte olan kazanım ve göstergeler belirlenerek okul öncesi eğitimi alanında farklı üniversitelerde görev yapan 5 öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşü alınmış, programın kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir. Belirlenen kazanım ve göstergelere bağlı kalınarak motivasyon programı hazırlanmıştır. Programın *Dikkat ve Problem Çözme, Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin ve Duygu Düzenleme* alt boyutlarına ilişkin etkinlikleri MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Sanat, Türkçe, Oyun vb. etkinlik türleri kullanılarak hazırlanmıştır. Her bir etkinlik planı bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşacak şekilde planlar hazırlanmış ve İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programına bütünleştirilmiş toplam 72 etkinlikten oluşacak şekilde son hali verilmiştir. Hazırlanan etkinlik planları okul öncesi eğitimi alanında sosyal duygusal gelişime yönelik program çalışmaları olan ve okul öncesi eğitimi alanında farklı üniversitelerde görev yapan 5 öğretim üyesine uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda planlar yeniden gözden geçirilerek program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Program uygulaması yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenlerine kendi süreçleri ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra deney grubu öğretmenine ayrıca programın detayları hakkında da gerekli bilgiler verilmiştir. Deney grubuna İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının haftada 3 gün ve 8 hafta süre ile uygulanması planlanırken pandemi sürecinden dolayı program haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubuna öğretmenin günlük programı dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Program uygulanmaya başlamadan önce etik kurul ve MEB izinleri alınmış ve çocuklar 2 hafta süre ile 5 gün sınıf ortamında gözlemlenmiştir. *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı* araştırmacı tarafından deney grubuna 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Güz döneminde 5 hafta süre ile haftada 5 gün uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Uygulamadan 2 ay sonra alınması gereken kalıcılık testleri pandemi nedeniyle uygulamadan 3 ay sonra deney grubu öğretmeni tarafından tekrar doldurulmuştur. Kontrol grubunda ise pandemi nedeniyle okula devam etmeyen çocuk sayısının fazla olmasından dolayı kalıcılık testleri alınamamıştır.

Araştırmanın nitel kısmı için uygulama sürecinin ardından her iki grubun öğretmenine öncelikli olarak görüşme soruları verilmiş ve görüşmenin içeriği hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görüşme için uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların motivasyon düzeyleri üzerine etkisini saptamak amacıyla ölçeğe ilişkin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi; öntest-sontest puanları ve sontest-kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Ayrıca öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Daha önceden belirlenmiş olan temalara yönelik öğretmen görüşme formlarında bulunan görüşler özetlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin daha iyi yansıtılabilmesi için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 2013). Görüşmeler sırasında kontrol grubu öğretmeni (KGÖ) ve deney grubu öğretmeni (DGÖ) şeklinde kodlanmıştır.

6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Pandemi nedeniyle;

- Araştırma, birinde araştırmacının diğerinde ise öğretmenin programı uygulayacağı 2 deney ve 1 kontrol grubu olacak şekilde planlanmıştır. Fakat uygulama yapacak öğretmenin Covit olması sonucu deney grubunun biri çalışma dışı bırakılmıştır. Çalışma 1 deney 1 kontrol grubu olacak şekilde yeniden planlanmıştır.
- Programın haftada 3 gün ve 8 hafta süre ile uygulanması planlanırken haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle uygulanmıştır. Bu durum araştırmamızın her ne kadar sınırlılığını oluştursa da programın bu kadar kısa sürede etkili olması çalışmanın önemini de ortaya koymaktadır.
- 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 kontrol grubunda kalıcılık testleri alınamamıştır.

7. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

7. 1. Araştırmaya Ait Nicel Bulgular

Bu kısımda İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin deney ve kontrol grubunun ön-son ve kalıcılık testlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Motivasyon Programı / Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön 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
	<i>Bilişsel Sebat</i>	Deney		11	13,00	1,84	12,18	134,00	53,00
Kontrol			11	13,36	4,13	10,82	119,00		
<i>Kaba Motor Sebat</i>	Deney		11	13,91	3,21	12,50	137,50	49,50	0,46
	Kontrol		11	13,27	2,83	10,50	115,50		
<i>Çocuklarla Sosyal Sebat</i>	Deney		11	13,36	3,47	13,77	151,50	35,50	0,09
	Kontrol		11	10,55	3,75	9,23	101,50		
<i>Yetişkinlerle Sosyal Sebat</i>	Deney		11	15,36	3,01	11,59	127,50	59,50	0,94
	Kontrol		11	15,45	3,36	11,41	125,50		
<i>Üst Düzey Memnuniyet</i>	Deney		11	13,27	2,69	9,23	101,50	35,50	0,09
	Kontrol		11	16,09	4,18	13,77	151,50		
<i>Olumsuz Tepki</i>	Deney		11	24,36	3,59	12,82	141,00	46,00	0,33
	Kontrol		11	23,09	3,96	10,18	112,00		
<i>Genel Yeterlilik</i>	Deney		11	12,18	2,82	11,05	121,50	55,50	0,74
	Kontrol		11	12,27	3,95	11,95	131,50		

p>0.05

Tablo 1 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 bulunmamaktadır.

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.

Motivasyon Programı / Deney Grubu Ön -Son Test Analizleri

Tablo 2'de deney grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. 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	<i>Bilişsel Sebat</i>	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,95
Pozitif Sıra			11	6,00	66,00		
Eşit			0				
<i>Kaba Motor Sebat</i>		Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,96	0,00**
		Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
		Eşit	0				
<i>Çocuklarla Sosyal Sebat</i>		Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-2,76	0,01*
		Pozitif Sıra	10	6,40	64,00		
		Eşit	0				
<i>Yetişkinlerle Sosyal Sebat</i>		Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00			
	Eşit	0					
<i>Üst Düzey Memnuniyet</i>	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,93	0,00**	
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00			
	Eşit	0					
<i>Olumsuz Tepki</i>	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	-2,19	0,03*	
	Pozitif Sıra	8	6,13	49,00			
	Eşit	1					
<i>Genel Yeterlilik</i>	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 2 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18); *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 toplamları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Motivasyon Programı / Kontrol Grubu Ön - Son Test Analizleri

Tablo 3'te kontrol grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) ön-son test karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) *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 saptanmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir.

Motivasyon Programı / Deney ve Kontrol Grubu Son Testlerinin Karşılaştırılması

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları, grupların son test karşılaştırmasına ilişkin betimsel istatistik ise Grafik 1'de verilmiştir.

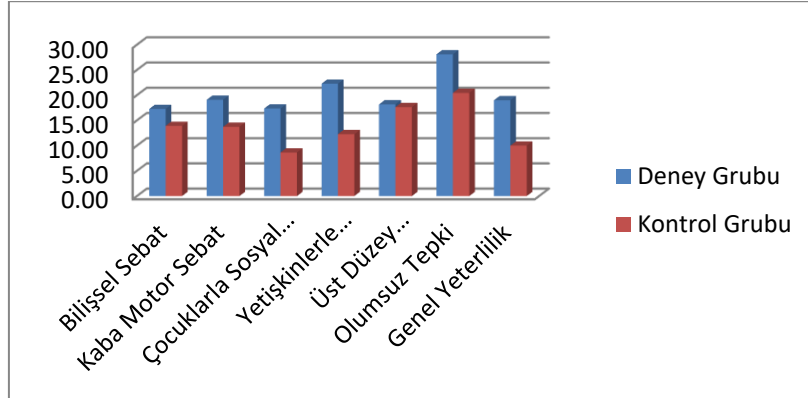
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

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

Tablo 4 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 gruplarının 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 gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test karşılaştırmasına ilişkin betimsel istatistik Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Deney ve kontrol grubu son test betimsel istatistik grafiği

Grafik 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin son testlerinden aldıkları puanların deney grubunun lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Motivasyon Programı / Deney Grubu Son - Kalıcılık Testi Analizleri

Tablo 5'te deney grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) son-kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

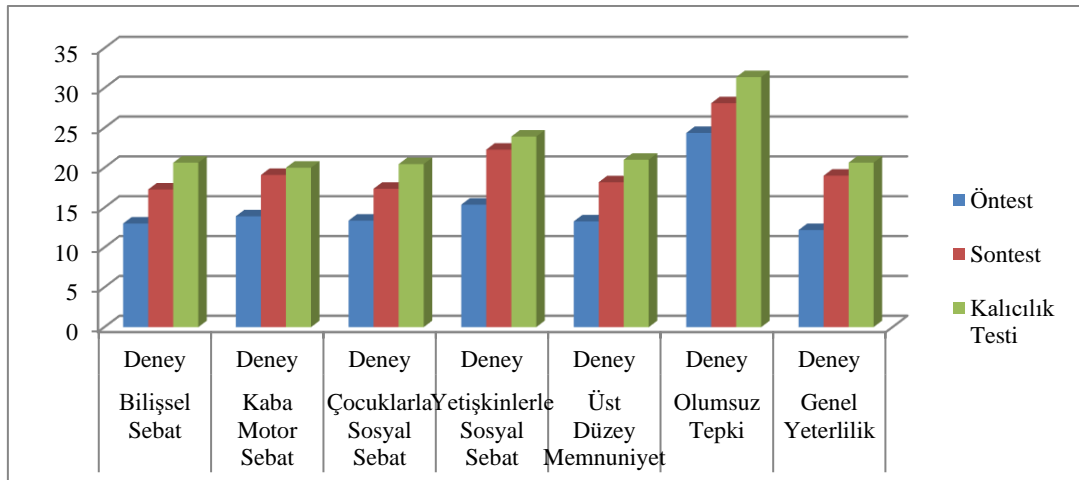
Tablo 5. Deney Grubunun Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Son-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

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

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) *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 arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu, *Kaba Motor Sebat* ($z=-1,72$, $p>0.05$) alt boyutunda ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle *Kaba Motor Sebat* dışındaki alt boyutların tümünde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ön, son ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Deney grubu ön-son ve kalıcılık testi betimsel istatistik grafiği

Grafik 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nin ön, son ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların giderek artış gösterdiği ve programın etkisinin artarak devam ettiği görülmektedir.

7. 2. Araştırmaya Ait Nitel Bulgular

Araştırmanın bu kısmında kontrol ve deney grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

Uygulanan eğitim programının öğretmen ve çocuklara katkılarının neler olduğuna yönelik deney grubu öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğretmenin programa ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Öğretmeni İle Yapılan Görüşme Bulguları

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

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubu öğretmeni programın çocukların akranlarla olumlu etkileşim, kendine güven, duygularını uygun bir şekilde ifade etme, sorumluluk alma ve işbirliği içinde çalışma becerileri ile sosyal duygusal gelişimlerini; motor becerilerdeki artış ile psikomotor gelişimlerini ve tahminde bulunma, yaratıcı fikirler üretme, problemlere yaratıcı çözümler sunma becerileri ile de bilişsel gelişimlerini ve motivasyonel davranışlarını desteklediğini belirtirken; kendisinin uygulamalar sırasında farklı yöntem ve teknikleri daha sık kullanma, etkinlik planlarken motivasyonel davranışları göz önünde bulundurma, daha yaratıcı ve aktif olma vb. gibi becerileri ile sınıf yönetimi, kişisel ve mesleki performansına yönelik katkıları olduğunu belirttiği görülmektedir.

Deney Grubu öğretmeni (DGÖ): Programın Çocuklara Katkıları; “*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 Katkıları ise; “*Uygulamalar sırasında farklı teknik ve yöntemlerin çocuklar için daha ilgi çekici olacağını düşündürdü ve farklı neler yapabileceğime yönelik beni araştırmalara sevk etti. Sadece çocukların değil benim de öğrenme motivasyonumu artırdı*” şeklinde belirtmiştir.

Kontrol grubundaki çocuklar 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 saptanmıştır. Çocukların motivasyon düzeylerindeki düşme ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Öğretmeni İle Yapılan Görüşme Bulguları

Soru	Öğretmen Görüşleri
1.Çocuklarımız için doldurduğunuz motivasyon ölçeğinin ön ve son testlerini karşılaştırdığımız zaman çocuklarınızın süreç içerisinde puanlarının düşmüş olduğunu gördük. Bunun nedenini bizimle paylaşır mısınız?	<ul style="list-style-type: none">• Yaş grubunun dikkat süresinin azlığı• Pandemi döneminde takılan maskelerin çocukları sıkması• Pasif etkinliklerin daha yoğun olması• Eğitim süresinin kısa olması• Akran etkileşiminin kısıtlanması• Ebeveynlerin sürece yönelik kaygıları• Devamsızlıklardaki artış nedeniyle

Tablo 7 incelendiğinde; kontrol grubu öğretmenin çocukların motivasyon düzeylerindeki düşme ile ilgili olarak; çocukların dikkat sürelerinin azlığı, akran etkileşiminin kısıtlılığı, çocukların okula devam sürelerindeki azalma, pandemi döneminin hem çocuklar hem de ebeveynler üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı etkinliklerin uygulamasında aksaklıklar yaşanması ve bu durumun da çocukların motivasyonlarını olumsuz etkilemesi gibi faktörlerin etkili olabileceğini belirttiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğretmeni (KGÖ); *“Pandemi sürecinde takmak zorunda oldukları maskeler, temassız etkinlikler, yarı aktif veya pasif etkinliklerin yoğunlukta olması, oyun çağında 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 sarktığına devamsızlık yapan çocuk bir gün önce başlayan o etkinliği tamamlayamadı”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

8. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada çocukların içsel motivasyonunu desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim programının çocukların içsel motivasyon düzeylerine ve motivasyonel davranışlarına olumlu katkılar sağladığı (Tablo 1, 2, 4, 5 ve Grafik 1) ve çocuklar üzerindeki bu olumlu etkilerin artarak süreklilik gösterdiği (Grafik 2) saptanmıştır.

Motivasyon erken çocuklukta oldukça yeni çalışılan bir konu olma özelliğine sahiptir. İlgili literatür incelendiğinde; araştırma sonuçlarını destekleyecek Özbey ve Köyceğiz Gözeler’in (2019) çalışması dışında bir eğitim programının tüm motivasyonel becerilere katkısını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları motivasyonun yapı taşlarını oluşturan *Sebat, Dikkat, Problem Çözme, Bağımsızlık, Öz Disiplin, Benlik Algısı, Duygu Düzenleme, Sosyal İlişkiler ve İletişim Becerileri ve Olumlu Sosyal Davranışlar* gibi kavramlar çerçevesinde sosyal duygusal gelişime yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklenerek tartışılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile çocukların duygusal zekaları (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013; Türkmen, 2019), kendini uygun bir şekilde ifade etme, işbirliği içinde çalışabilme vb. değer davranışları (Özbey, 2018b), benlik algıları (Türkmen ve Özbey, 2018), sosyal becerileri (Özbey ve Aktemur ve Gürler, 2019), öz düzenleme becerileri (Berhenke, 2013; Pintrich, 1999; akt. Çatalbaş, 2016 ve Özbey, 2018a) ve benlik saygıları (Topçu, 2015) arasında pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri yüksek olduğunda problem davranış düzeyleri (Özbey ve Aktemur ve Gürler, 2019) daha düşüktür. İçsel motivasyon düzeyleri yüksek olan çocukların yaratıcı ve özerk (Cameron ve Pierce, 1994) oldukları, kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan problemin çözümüne odaklandıkları, problemi çözene kadar sabır ve sebat davranışları sergiledikleri (Morgan, 2005) ve problem çözme becerilerinin (Baker, 2003; Bereby Meyer ve Kaplan, 2005; Heppner ve Peterson, 1982 ve Köyceğiz ve Özbey, 2019) yüksek olduğu, daha az uyumsuz davranışlar sergiledikleri (Wang, Karns ve Meredith, 2003), olumlu benlik algısı, öz yeterlilik, sabır, sebat, özsaygı ve özenetim sahibi (Morgan,

Harmon ve Maslin-Cole, 1990) ve sosyal ilişkilerde başarılı (Hoop, Horn, Mccraw ve Meyer, 2000 ve Wentzel, 1998) oldukları saptanmıştır.

Üst düzey motivasyon, çocuğu karşılaştığı zorlu durumlar karşısında tek başına girişimlerde bulunmaya yönlendirmekte ve başarmaya yönelik davranış sergilemeye teşvik etmektedir (Glenn, Dayus, Cunningham ve Horgan, 2001). Sebat, kararlılık ve öz-yeterliliği yüksek olan çocukların sonraki yıllarda da motivasyonlarını devam ettirdikleri ve matematik performanslarının yüksek olduğu (Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner ve Miranda, 2017), zorlu bir görevi tamamlamada daha ısrarlı olan çocukların iki yıl sonra daha iyi akademik beceriler sergiledikleri (Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes ve Marcovitch, 2013) ve kendilerini zorlayan görevlerden zevk alarak sebat gösterdikleri (Józsa, Barrett, Józsa, Kis ve Morgan, 2017) saptanmıştır. 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 sahip (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. Nitekim yapılan çalışmaların sonucunda duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin (Bozkurt Yükçü, 2017), okula uyum düzeylerinin (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013) yüksek olduğu saptanırken; duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların; öfkesini kontrol edemedikleri, akademik anlamda başarısız oldukları (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007) ve fiziksel saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu (Romanchych, 2014) saptanmıştır.

Dolayısıyla motivasyonun ilişkili olduğu alanları ortaya koyan yukarıdaki çalışmalar ışığında; sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik uygulanan eğitim programlarının çocukların motivasyon düzeylerine de olumlu katkı sağlayabileceğini söyleyebilmek mümkündür. Nitekim Özbey ve Köyceğiz (2019) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin çocukların motivasyon düzeylerine anlamlı katkı sağladığını saptamışlardır.

Diğer taraftan öz düzenlemeye yönelik uygulanan eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerilerini (Ezmeçi, 2019; Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020; Keleş, 2014; Liman, 2017 ve Sezgin, 2016), prososyal davranışlarını (Atmaca, 2019; Blake, Piovesan, Montinari, Warneken ve Gino, 2015; Ezmeçi, 2019; Liman, 2017 ve Viglas ve Perlman, 2017), akranlarıyla etkileşimli oynadıkları oyunları (Gündüz, 2020) olumlu bir şekilde desteklemek ve antisosyal davranışları azaltmak (Trentacosta ve Shaw, 2009) yoluyla çocukların motivasyonel davranışlarına önemli katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Erken çocukluk programları ve boylamsal çalışmalar çocukların ilgi, odaklanma, özdenetim, sebat ve motivasyon düzeylerini birbiriyle ilişkilendirmektedir (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Odaklanma ve özdenetim becerileri yüksek olan çocukların stresle daha iyi başa çıktığı (Blair, Granger ve Razza, 2005), çocukların sebat düzeylerinin etkinliklere katılım düzeylerini artırdığı ve yeni beceriler öğrenme motivasyonu sağladığı (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006) "Yapabilirim (I Can)" üst düzey motivasyon programının okul öncesi dönem çocuklarının kararlılık becerilerini olumlu etkilediği (Hashmi, Seok ve Halik, 2017), görev sürekliliği ve sebatın çocukların yaşamlarının farklı dönemlerinde motivasyonun yordayıcısı olduğu (Huang ve Lay, 2017) ve bağımsızlığın motivasyonu ve öğrenme kalıcılığını desteklediği (Hyson, 2008; akt. Hasmi vd. 2017) yapılan çalışmalar sonucunda saptanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda özdenetim becerileri gelişmiş olan çocukların yüksek motivasyonla çalışarak yüksek görev başarısı gösterdikleri (Mulder, Ravenswaaij, Verhagen, Moerbeek ve Leseman, 2019) ve akranlarıyla daha çok işbirliği içinde çalıştıkları (Gülseven, Liu, Ma, Yu, Simpkins, Vandell ve Zarrett, 2021) saptanmıştır.

Motivasyonel davranışlar olarak nitelendirilen olumlu sosyal ilişkiler kurma, sabır ve sebat davranışları sergileme, bağımsızlık ve problem çözme davranışlarını çocukların uygulama sırasında ve sonrasında sergiledikleri öğretmen görüşleri ile de desteklenmiştir. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda alınan görüşlerin programın etkililiğini ve kalıcılığını destekler nitelikte olduğunu söylenebilmek mümkündür.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı gibi, *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* alt ölçeğinde ön test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 3). Başka bir ifadeyle çocukların motivasyon düzeyi bu alt boyutta anlamlı şekilde düşüş göstermiştir. Kontrol grubu çocuklarını dönemin sosyal duygusal açıdan olumsuz etkilemesi, ebeveynlerin ve öğretmenin sürece yönelik kaygıları neticesinde etkinlik uygulamalarında yaşanan aksaklıkların çocukların puanlarındaki düşüşün nedeni olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Başka bir ifadeyle bu sonuç pandemi döneminin çocuğun yaşamında meydana getirdiği sınırlılıklar nedeniyle çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği, okula ve öğrenmeye karşı motivasyonlarında düşme gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu uygulanan motivasyon programının pandemi döneminde çocukların yaşayabileceği olumsuz etkileri azalttığını, ailelerin kaygı düzeylerini hafifleterek çocuklarını okula gönderme konusunda istekli davrandıklarını, pandemi döneminin sınırlılıkları olsa da çocukların öğrenme ortamlarına karşı motivasyonlarının sağlanabileceğini ortaya koyan önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Nitekim alan yazında sosyal duygusal eğitim programlarıyla yapılan destekleyici pek çok çalışma yaşamda karşılaşılan birçok durumun benlik algısı, sosyal ilişkiler, problem çözme, kaygı düzeyi, korku ve stresle başa çıkma noktasında bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, çalışma motivasyonlarını etkilediğini ve söz konusu olumsuzlukların gerek bu tür olaylar yaşanmadan gerekse süreç içerisinde gerçekleştirilecek destek çalışmalarıyla etkilerinin azaltılabileceğine ilişkin sonuçlar ortaya koymaktadır (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).

Motivasyonu yüksek olan çocukların özellikleri incelendiğinde; sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol edebilen, duygularını ifade edebilen, özgür seçimler yapabilen, bağımsız bir şekilde çalışmalara katılabilen, dikkatini toplayabilen, duygu ve düşüncelerini olumlu bir şekilde ifade edebilen, problem çözebilen, muhakeme becerileri yüksek, problemleri davranışları daha az, karşılaştığı bir sorun karşısında sabırla çözüm yollarını deneyebilen ve soru soran çocuklar oldukları görülmektedir. Dolayısıyla sosyal duygusal gelişimi destekleyici eğitim programlarının çocukların bu özelliklerini destekleyerek motivasyon düzeylerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Motivasyon eğitimi Erzurum il merkezinde bulunan MEB bağlı anasınıflarında eğitim gören çocuklara uygulanmıştır. Çocukların içsel motivasyonlarının artmasının yanı sıra genellenabilirliğini arttırmak ve kalıcılığını sağlamak için halk eğitim merkezleri ve çocuk evlerinde de içsel motivasyonu destekleyici eğitim programı uygulanarak etkisi incelenebilir.
- Savaş ve göç nedeniyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan çocuklar gittikleri ülkeye adapte olma, problem çözme, sosyal ilişkiler kurma ve duygularını olumlu bir şekilde ifade etme konusunda oldukça zorluk yaşamaktadırlar. Göçmen çocukların yoğunlukla devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında motivasyonu destekleyici eğitim programı uygulanarak etkililiği ölçülebilir.
- Günümüzde teknolojinin aktif bir şekilde hayatımızda yer alması aile içi ilişkilere ve iletişime zarar vermekte ve bu da çocukların sosyal ilişkilerini ve benlik algılarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ebeveyn çocuk ilişkisini destekleyici aile eğitim programları uygulanarak programa katılan ebeveynlerin çocuklarının motivasyon düzeyleri ölçülebilir.
- Aile katılımlı ve aile katılımsız motivasyon programları çocuklara uygulanarak programın çocukların motivasyon düzeylerine etkisine bakılabilir.
- İçsel motivasyonun yerini giderek ödül, pekiştirme ve cezalarla dışsal motivasyona bıraktığı günümüzde içsel motivasyonu destekleyecek sosyal duygusal temelli öz düzenleme, duygusal zeka ve problem çözme becerilerine yönelik farklı eğitim programları hazırlanarak programların motivasyon üzerine etkililiği ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- 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.
- 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 problemsolving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*. O.Yıldırım (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Bereby-Meyer, Y. & Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problemsolving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 1– 22.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Thesis. University of Michigan.
- 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.
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S., 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- 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, reward and intrinsic motivation: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Carlton, M. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Corpus, J., McClintic-Gilbert, M. & Hagenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev.) Ankara: Pegem.
- 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.

- 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 Işık, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- 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.
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erden, M. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Ernur, O. (2020). *Dijital çağda gelişmeleri kaçırma korkusunun örgüt çalışanlarının motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ezmeçi, 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.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu.
- 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.
- 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.
- 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. doi: 10.1037/dev0001151.
- 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.
- 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.
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personalproblem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- 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.
- 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 Leadeship. Saint Xavier Universty & Skylight Professional Development Field Based Master Program. Chicago, Illionis. ED 447 907.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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 (HERJ)*, 7(2), 106-126.
- Karaca, B. (2019). *Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve steam eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- 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.
- Keller, J. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Paper presented at VII Semanario, Santiago, Cuba.
- 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.
- 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.
- Köyceğiz, M. & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (güdülenme). Cengiz Şahin (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* içinde (s. 357-373). Ankara: Nobel.
- 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.
- 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.
- Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1-20.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York: Harper.
- 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 Psicodidáctica*, 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.

- 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.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye giriş*. H.Arıcı ve Ark. (Çev.). Ankara: Meteksan.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1, 318-339.
- 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.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. M. Baloğlu (Çev.). Ankara: Nobel.
- 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. & 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. (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. *The Journal of International Educational Sciences*, 5(16), 1-15.
- Özbey, S. ve Aktemur Gürler, 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.
- 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.
- Peker, H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- 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.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- 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.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Seyis S., Yazıcı H. & Altun F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim*, 42, 51-63.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerin oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel.
- Tekkurşun Demir, G. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492.

- 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), pp. 17–21.
- 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.
- 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.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). 60-72 Aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 606-620.
- 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.
- Uludağ, G. (2019). İş stresi ve motivasyon ilişkisine yönelik bir alan araştırması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(33), 411-439. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907231>.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- 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.
- 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.
- 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 relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and pers. *Journal of Educational Pshychology*, 90(2), 202-209.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299–309.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Xinyi, W. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501- 517.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-SocialSciences*, 15(4), 2245-2265.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.