



DOI: 10.22559/folklor.

Folklor/edebiyat, cilt:25, sayı: 97-1, 2019/1

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Motivasyon Düzeylerinin Problem Çözme Becerileri ve Öğretmenlerine İlişkin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

An Investigation of the Motivation Levels of Children in Preschool Education Institutions in Terms of Problem Solving Skills and Some Variables Related to Teachers

Mehlika Köyceğiz**

Saide Özbey***

Öz

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 387 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Motivasyon Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların motivasyon düzeylerinde öğretmenlerin kıdem yılı, öğretmenin mezuniyeti ve çocukların okula devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık olduğu; öğretmenin yaşı değişkenine göre ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Çocukların Motivasyon Ölçeği'nin Bilişsel Sebat, Yetişkinle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği'nin Yıkıcı Problem Çözme alt ölçeği arasında negatif yönde düşük düzeyde

* Bu çalışma 2-4 Mayıs tarihleri arasında Girne'de düzenlenen Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansı (ICOPFE 2018)'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Burslu Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehlikakoycegiz25@hotmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,saideozbey@gmail.com

anlamli bir iliŒi bulunduğu saptanirken; çocukların Motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Yapıcı Problem Çözme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamli bir iliŒi olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Motivasyon, Problem Çözme, Çocuk, Okul Öncesi, İçsel Motivasyon.*

Abstract

The study has been conducted to examine the motivation levels of the children attending to pre-school education institutions with respect to some variables and problem solving skills. The population of the study consists of the children in the ages of 48 to 72 months who attend to the nursery classes of the public primary schools, independent kindergartens and nursery classes of private primary schools located in the Yakutiye, Palandöken and Aziziye central districts of the Erzurum province and their teachers during the school year of 2017 to 2018. The sample of the study consists of 387 children and their teachers who were determined by using the random cluster sampling method from the population. As the data collection tool, the study used “General Information Form”, “Motivation Scale” and “Interpersonal Problem Solving Scale”. Relational screening model was used to determine whether the motivation levels of children were correlated with some variables and problem solving skills. As a result of the study, it was determined that the motivation levels of the children varied according to the variables including the years of seniority of teachers, graduation of teachers, attendance duration of the children and there was no significant difference according to the variable of the age of the teachers. It was determined that the scores of the children from the subscales of the Motivation Scale including Cognitive Persistence, Social Persistence with Adults, Social Persistence with Children and General Competence had a negative relation with low significance with their scores from the subscale of Destructive Problem Solving of the Interpersonal Problem Solving Scale. It was also found that there was a positive relation with medium significance between the scores of the children from all subscales of the Motivation scale and their scores from the Constructive Problem Solving subscale of the Interpersonal Problem Solving Scale.

Keywords: *Motivation, Problem Solving, Child, Pre-school, Internal Motivation.*

Giriş

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girerek yaşamı anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu anlamlandırma çocuğun doğuştan sahip olduğu; dışarıdan herhangi bir etkinin olmadığı içten gelen motivasyon ile sağlanmaktadır. Motivasyon; çocuğun amaca yönelik bir davranışı başlatmasına, devamını sağlamasına ve sonlandırmasına neden olan bir süreçtir. Motivasyon çocuğu belirli davranışlar sergilemeye zorlayan güçtür. Çocuklar 9-12 ay arasında çevrelerindeki olayları kontrol etmeye çalışırken oynadıkları oyunlar, yapbozlar, sökme takma, anahtar ve kapak açma

kapama vb. aktiviteler ile motivasyonlarını geliştirirken; 24-36 ayda kendini tanıma ve takdir etme becerileri gelişen çocuklar ev temizliği setleri, sıralama oyuncakları, ahşap bulmacalar vb. ile oynayarak motivasyon gelişimini sağlayabilmektedir. 3-5 yaş çocuklarında ise öz düzenleme, sözel iletişim becerilerinin gelişmesi ve sosyal gelişim özerklik gelişimine katkı sağlayan içsel motivasyonun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Carlton ve Winsler'den akt. Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

İçsel motivasyon çocuğun doğal ilgi ve merakının ön planda olduğu öğrenmeleri gerçekleştirdiği zaman meydana gelir. Çocuklara uyaranlarla zenginleştirilmiş ortamlarda kendi seçimlerini yapabilme fırsatı sunulduğunda içsel öğrenmenin gerçekleşebilmesine uygun zemin hazırlanmış olur (Koyuncu, 2016, s. 19). Çocuklar içsel motivasyonu sağladıklarında dikkatini toplayabilmekte, kendi kararlarını kendisi verebilmekte, bu kararların sorumluluğunu alabilmekte, duygularını ifade edebilmekte ve özgür seçimler yapabilmektedir (Berkhenke, 2013, s. 14). Motivasyonu yeterli düzeyde olan çocuklar öğrenmeye istekli, soru sorma ve öğrenme isteğinde olurken; motivasyonu düşük olan çocuklar ilgisini farklı noktalara yöneltme, etkinliklere katılma noktasında isteksiz olma gibi istenmeyen davranışlar sergilemektedir (Kumcağız, 2016).

Çocuklar bir etkinliği yapma konusunda eşit derecede motive olsalar bile motivasyon kaynakları, ilgileri ve ihtiyaçları farklı olabilir (Lumsden, 1994, s. 1). Bu nedenle motivasyon çocuğu belirli davranışlar sergileme ve bir şeyler öğrenmeye zorladığından; öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayan ön şartlardan biri olarak görülmektedir (Selçuk, 2009, s. 219; Acat ve Demiral, 2002, s. 316; Kumcağız, 2016, s. 357; Yazıcı, 2008, s. 423). Motivasyon süreci ihtiyaç, uyarım, davranış ve doyum olmak üzere dört aşamadan oluşur. Süreç, giderilmemiş ihtiyaç sonucu meydana gelen gerilim ile başlar. Bu gerilim sonucu çocuk ihtiyacını gidermek için farklı yollar geliştirerek seçtiği bir yol ile ihtiyacını karşılamaya çalışır. Eğer ihtiyaç yeterli miktarda karşılanırsa çocuğun motivasyon süreci son bulur ve çocuk başka ihtiyaçların giderilmesi için motive olmaya başlar. Süreç bir döngü halinde devam eder (Richard, Porter ve Lyman, 1975, s. 6-7).

Motivasyonun farklı boyutlarla ele alındığı kuramlar bulunmaktadır. Bunlar; davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve insancıl yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma göre çocuklar sergilediği olumlu davranışlar sonrasında aldığı pekiştireçler sayesinde öğrenme sürecinde motive olur (Ergün, 2012, s. 137; Erden ve Akman, 1995, ss. 232-233). Davranışçı yaklaşıma tepki olarak oluşturulan

bilişsel yaklaşıma göre çocuklar çevresini anlamlandırma ihtiyacından dolayı içsel motive olurlar. Bilişsel yaklaşım kuramında motivasyon üzerinde içsel etkenlerin dışsal uyarıcılardan ziyade daha etkili olduğu savunulmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre çocuklar çevreyi anlama ve anlamlandırma ihtiyacından dolayı motive olurlar (Selçuk, 2009, s. 221; Sezer, 2009, s. 393). Bilişsel ve davranışçı yaklaşım kuramlarının birleştirildiği sosyal öğrenme yaklaşımında, bilişsel özellikler ve çevresel değişkenlerin yanı sıra başarı ve öz yeterlik de bireyin sergilemiş olduğu davranışlara etki etmektedir. İnsancıl yaklaşım ise insanı bir bütün halinde ele alır ve bilişsel, sosyal ve duygusal boyutların motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkilerini algılamalar ve içten gelen ihtiyaçlar üzerine odaklanır (Ulusoy, 2007, s. 505). İnsancıl yaklaşımın öncülerinden Maslow'a göre insan ihtiyaçları motivasyon üzerinde etkilidir ve alt basamaklardaki güdünün ihtiyaçları karşılanmadan bir üst düzeydeki ihtiyaçlar karşılanmaz (Koçyiğit ve Kök, 2010, ss. 193-194). Motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların amaçlarını gerçekleştirme konusunda ısrarcı olma, öğrenme deneyiminden hoşlanma ve içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış konusunda istekli oldukları saptanmıştır (Carlton ve Winsler, 1998). Heppner ve Peterson (1982) çalışmalarında çocuk motivasyonunun problem çözme becerileri üzerinde önemli rol oynadığını ve problem çözmenin akademik motivasyonla bağlantılı olduğunu saptamışlardır. Yapılan çalışmalar da problem çözme becerisinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Shure ve Spivack (1982) çocukların problem çözmeye yönelik alacakları eğitimle çevresindekilerle yaşadıkları problemleri çözebileceklerini saptarken; Anlık (2004) çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde farklı eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının daha etkili olduğunu belirlemiştir. Problem çözme becerisi, çocuğun karşılaştığı güçlükler karşısında kendi yeteneklerini keşfederek ihtiyaçlarını karşılamasını ve başkalarının yardım etmesini beklemeden kendi çözüm yollarını bulmasını sağlayan beceridir (Erden ve Akman, 1995, s. 215). Okul öncesi dönemde çocuğun çevre ile iletişimi, kavramları geliştirmesi, çevreye uyumu ve yaşadığı sorunları çözmesi bilişsel gelişiminin önemli göstergesidir (Başaran, 2000, s. 79). Çocukların gerçek yaşama uyum sağlamalarında problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Çocuğun deneyimleri ve yeni kazanılacak davranışları arasında denge kurmasına karşılaştığı problemler yardımcı olur (Zembat ve Unutkan, 2005). Çocuklar sosyal ortamlarında çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta ve problem çözme kapasitelerinden yararlanarak bu güçlüklerin üstesinden gelmektedir. Problemlerin çözümünde yetersizlikler yaşayan bir çocuğun ilk önce mevcut problemi

belirlemesi, problemin çözümü için olası çözüm yollarını düşünmesi, bulduğu çözüm yollarının olası sonuçlarını değerlendirmesi ve problem çözümü için girişimde bulunması gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005, s.123). Problem çözümü ise öğrenme deneyiminden hoşlanma, amaçlarında daha ısrarcı olma, konu hakkında daha derin bir anlayış geliştirme isteğinde olma ve içsel motivasyona sahip olma durumunda gerçekleşmektedir (Carlton ve Winsler, 1998). Bereby-Meyer ve Kaplan (2005), 7 ve 11 yaş aralığındaki öğrencilerin problem çözme stratejilerinin transferi üzerinde motivasyonun önemini incelediği çalışmalarında motivasyonu yüksek olan çocukların problem çözme stratejisini kullanma konusunda daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Çocuklarda içsel motivasyonun gelişimi doğum öncesinde başlamakla birlikte ailede desteklenmekte; okul ortamları ise içsel motivasyonun güçlenmesi ve devam etmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuk okul ortamında bir yandan çeşitli bilgi ve beceriler kazanırken, bir yandan da davranışları, alışkanlıkları ve kişilik özellikleri yönünden öğretmenini model alır. Öğretmenin doğru ve nitelikli model olması çocukların eğitim ve öğretimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin çocukla olumlu ilişkiler kurabilmesi, eğitim etkinliklerini planlaması, uygulaması ve eğitim ortamını hazırlaması etkili bir eğitim gerçekleştirmesinin ön koşulu olarak görülmektedir. Çocuğun gelecek yaşamını etkileyen insanlar arasında okul öncesi öğretmenin ilk sıralarda yer alması çocuğun eğitiminde büyük önem arz etmektedir (Kızıldaş, Halmatov, Sarıtaş, 2012). Yiğenoğlu (2007)' na göre kurumların başarısı bünyesinde çalışan kişilerin tecrübeleri, bilgileri ve motivasyon becerileriyle yakından ilgilidir. Çocuğun bulunduğu öğrenme ortamının düzenlenmesinde, eğitim etkinliklerinin hazırlanmasında ve çocuğun motive edilmesinde en büyük görev ise öğretmene düşmektedir. Kendisinin değerli olduğunu hissettiği bir sınıf ortamı çocuğun öğrenme sürecine katılma isteğini arttırmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönlendirdikleri, etkinlikleri nasıl planladıkları, sınıfta kullandıkları soruların düzeyini nasıl belirledikleri ve çocuklarla kurdukları iletişim biçimi bilgilerin örgütlenmesi konusunda oldukça önemlidir (Shulman, 1986). Okul öncesi öğretmenlerinin gerek yaş, kıdem, mezun olduğu okul, hizmet içi eğitim alma gibi özellikleri gerekse sahip olduğu kişilik özelliklerinin çocukların davranışları üzerinde önemli etkisi bulunduğu ilişkin çalışmalar mevcuttur. Özbey (2009) okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının öğretmenlerinin yaş, kıdem, mezuniyet gibi özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ceylan ve Kılıç Mocan (2017) öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmasının okul öncesi çocuklarında

özgüven duygusunu geliştirdiği, öğrenme ortamına adaptasyonunu sağladığı ve çocuğun ileriki yıllarda hem okul hem de gelişimsel sürecine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Ulutaş ve Macun (2016) ise çocukların duygusal zekâlarının desteklenmesinde öğretmen niteliklerine dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle öğretmenin yaşı, mesleki alandaki tecrübesi, alanla ilgili almış olduğu eğitimin çocukların motivasyon düzeylerinde önemli etken olabileceği düşünülmektedir. Özbey (2018) ve Türkmen ve Özbey (2018)'in yaptıkları çalışmalarda, çocukların motivasyon düzeyleri aile ve çocuğa ilişkin bazı özellikler açısından incelenmiştir. Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeylerinin çocuğun okula devam etme süresi, öğretmenin kıdem yılı, öğretmenin mezuniyeti ve öğretmenin yaşı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve çocukların motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı konusuna odaklanmıştır.

Yöntem

1.Araştırma modeli

Çok sayıda elemandan meydana gelen bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla tekil ya da ilişkisel olarak gruplanan genel tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırmada çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler arasında ilişki olup olmadığını saptamak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye ilişkisel tarama modelleri yardımcı olmaktadır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için her bir örneklemin puanları için istatistiksel karşılaştırmalar yapılarak gerçekleştirilir (Tekbıyık, 2014, 101).

2. Evren ve örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde özel ilköğretim okullarının anasınıfları, ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar oluştururken; örneklemini evren içerisinden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 387 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

3. Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve çocukların problem çözme davranışlarını ölçmek için ise “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Toplanan verilerin analizi SPSS programında çocukların okula devam süresine göre motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi, öğretmenin kıdem yılı ve yaşına göre çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi, öğretmenin mezuniyete göre çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için Mann Whitney U testi, çocukların motivasyon düzeyleri ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

3. 1. Genel bilgi formu

“Genel Bilgi Formu” çocukların okula devam etme süresi, öğretmenin kıdem yılı, öğretmenin mezuniyet durumu, öğretmenin yaşı gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

3. 2. Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği (dmq18)

“Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği” (DMQ18) Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch- Rossnagel, Jennings, HauserCram, ve Brockman (1993) tarafından geliştirilmiş ve yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocukları için yeniden gözden geçirilmiştir (Morgan, Wang, Barrett, Liao, Wang, Huan ve Jozsa, 2015). Öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulan ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması motivasyon düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’nin yurt içinde uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilerek dil geçerliliği çalışması toplam 6 uzman tarafından yapılmıştır.

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği, Bilişsel Sebat Ölçeği, Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği, Kaba Motor Sebat Ölçeği, Olumsuz Tepki Ölçekleri, Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği ve Genel Yeterlilik olmak üzere 7 alt ölçekten ve 39 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin yük değeri .51 ile .94 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları toplam varyans .71 dir. Ölçeği Alpha

güvenirlilik katsayıları .84 ile .91 arasında, Sperman Brown iki yarı test güvenirliliği katsayıları ise .77 ile arasında değişmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği .85'dir. Bu çalışma için Alfa güvenirlilik katsayıları Yetişkinle Sebat .83; Bilişsel Sebat .89; Olumsuz Duygu .74; Motor Sebat .89; Çocuklarla Sebat .84; Üst Düzey Memnuniyet .89 ve Genel Yeterlilik .93 olarak bulunmuştur.

3. 3. Kişilerarası problem çözme ölçeği

Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme davranışlarını ölçmek amacıyla Özdil (2008) tarafından geliştirilmiştir. 4'lü Likert tipi olan ölçek *Yapıcı Problem Çözme* ve *Yıkıcı Problem Çözme* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda "*Yıkıcı Problem Çözme*" alt boyutunun 16 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Maddelerin yük değerleri 0.902 ve 0.556 arasında değişmekte ve bu alt boyut toplam varyansın %42'sini açıklamaktadır. Ölçeğin "*Yapıcı Problem Çözme*" boyutunda ise 8 madde yer almakta, maddelerin yük değerleri 0.749 ve 0.584 arasında değişmekte ve toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan alınan puanın yüksek olması çocuğun problemleri yıkıcı yani olumsuz yöntemle; *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan alınan puanın yüksek olması ise çocuğun problemleri çözmeye olumlu yani yapıcı bir yöntemle çözdüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı *Yıkıcı Problem Çözme* boyutunda .95, *Yapıcı Problem Çözme* boyutunda .83 olarak saptanmıştır. Problem Çözme Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları bu araştırmada *Yıkıcı Problem Çözme* boyutu için .93; *Yapıcı Problem Çözme* boyutu için ise .88'dir. Bu çalışma için Alfa güvenirlilik katsayıları *Yıkıcı Problem Çözme* boyutunda .94 ve *Yapıcı Problem Çözme* boyutunda .91 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde çocukların motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların çocuğun okula devam süresi, öğretmenin kademisi, mezuniyeti ve yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine ve çocukların motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Çocuk motivasyon /çocuğun okula devam süresi

Tablo 1

Çocukların Okula Devam Süresine Göre Motivasyon Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi

Okula Devam Süresi		N	x	sd	t	p
Bilişsel Sebat	1 yıl	286	18,49	385	-2,499	,013*
	2 ve +	101	19,84			
Büyük Motor Sebat	1 yıl	286	19,93	385	-2,706	,007*
	2 ve +	101	21,23			
Yetişkinle Sosyal Sebat	1 yıl	286	16,83	385	-3,030	,003*
	2 +	101	18,53			
Çocuklarla Sosyal Sebat	1 yıl	286	21,76	385	-,861	,390
	2 ve +	101	22,28			
Üst Düzey Memnuniyet	1 yıl	286	20,88	385	-3,691	,000*
	2 ve +	101	22,57			
Olumsuz Duygular	1 yıl	286	27,66	385	-,809	,419
	2 ve +	101	28,21			
Genel Yeterlilik	1 yıl	286	18,16	385	-3,853	,000*
	2 ve +	101	20,38			

***p<0,05**

Tablo 1 incelendiğinde çocukların “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat*, *Büyük Motor Sebat*, *Yetişkinle Sosyal Sebat*, *Üst Düzey Memnuniyet* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında okula iki ve daha fazla yıldan beri devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$)

Çocuk motivasyon/ öğretmenin kıdem yılı

Tablo 2

Öğretmenin Kıdem Yılına Göre Çocukların Motivasyon Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplm.	df	Kareler Ort. F	p	Farkın Kaynağı LSD
Bilişsel Sebat		226,215	2	113,107	5,243	,006* 3> 1 ve2
	Gruplar içi	8283,364	384	21,571		
	Toplam	8509,578	386			
Büyük Motor Sebat		175,206	2	87,603	5,112	,006* 3> 1 ve2
	Gruplar içi	6580,946	384	17,138		
	Toplam	6756,151	386			
	Gruplar arası	69,694	2	34,847	1,446	,237
Yetişkinle Sosyal Sebat	Gruplar içi	9256,429	384	24,105		
	Toplam	9326,123	386			
	Gruplar arası	102,739	2	51,369	1,887	,153
Çocuklarla Sosyal Sebat	Gruplar içi	10456,065	384	27,229		
	Toplam	10558,804	386			
	Gruplar arası	166,221	2	83,111	5,283	,005* 3> 1 ve2
Üst Düzey Memnuniyet	Gruplar içi	6040,577	384	15,731		
	Toplam	6206,798	386			
	Gruplar arası	26,900	2	13,450	,388	,678
Olumsuz Duygu	Gruplar içi	13297,423	384	34,629		
	Toplam	13324,323	386			
	Gruplar arası	156,435	2	78,217	3,091	,047* 3> 1 ve2
Genel Yeterlilik	Gruplar içi	9717,749	384	25,307		
	Toplam	9874,184	386			

*p<0,05 1=1-5 Yıl 2=6-10 Yıl 3=11 Yıl ve üzeri

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenin kıdem durumuna göre çocukların “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat*, *Büyük Motor Sebat*, *Üst Düzey Memnuniyet* ve *Genel Yeterlilik* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak için yapılan LSD testi sonucunda; *Bilişsel Sebat* alt Ölçeği'nde anlamlı fark öğretmeni 1-5 yıl (ort.=18,52) ve 6-10 yıl (ort.=18,52) arasında kıdeme sahip olan çocuklar ile öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip

(ort.=20,68) olanlar arasında ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehinedir. *Büyük Motor Sebat* alt ölçeğinde anlamlı fark öğretmeni 1-5 yıl (ort.=20,09) ve 6-10 yıl (ort.=19,74) kıdeme sahip olanlar ile öğretmeni 11 yıl ve üzeri (ort.=21,85) kıdeme sahip olanlar arasında ve öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehinedir. *Üst Düzey Memnuniyet* alt ölçeğinde anlamlı fark öğretmeni 1-5 yıl (ort.=21) ve 6-10 yıl (ort.=21,19) kıdeme sahip olan çocuklar ile öğretmeni 11 yıl ve üzeri (ort.=22,89) kıdeme sahip olan çocuklar arasında ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehinedir. *Genel Yeterlilik* alt ölçeğinde anlamlı fark öğretmeni 1-5 yıl (ort.=18,60) ve 6-10 yıl (ort.=18,18) kıdeme sahip olan çocuklar ile öğretmeni 11 yıl ve üzeri (ort.=20,22) kıdeme sahip olanlar arasında ve öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehinedir.

Çocuk motivasyon/ öğretmenin mezuniyeti

Tablo 3

Öğretmenin Mezuniyetine Göre Çocukların Motivasyon Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi

	Mezuniyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p
Bilişsel Sebat	Lisans	370	197,43	73050,50	1874,500	
	Ön Lisans	17	119,26	2027,50		,005*
	Toplam	387				
Büyük Motor Sebat	Lisans	370	197,31	73003,50	1921,500	,006*
	Ön Lisans	17	122,03	2074,50		
	Toplam	387				
Yetişkinle Sosyal Sebat	Lisans	370	197,16	72948,00	1977,000	,009*
	Ön Lisans	17	125,29	2130,00		
	Toplam	387				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Lisans	370	196,46	72689,00	2236,000	
	Ön Lisans	17	140,53	2389,00		,043*
	Toplam	387				
Üst Düzey Memnuniyet	Lisans	370	195,87	72471,00	2454,000	
	Ön Lisans	17	153,35	2607,00		,120
	Toplam	387				
Olumsuz Duygu	Lisans	370	198,34	73384,00	1541,000	
	Ön Lisans	17	99,65	1694,00		,000*
	Toplam	387				
Genel Yeterlilik	Lisans	370	195,33	72273,00		
	Ön Lisans	17	165,00	2805,00	2652,000	,272
	Toplam	387				

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat*, *Büyük Motor Sebat*, *Yetişkinle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat*, *Çocuklarla sosyal Sebat* ve *Olumsuz Duygu* alt boyutlarında dört yıllık lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Çocuk motivasyon/ öğretmen yaş

Tablo 4

Öğretmenin Yaşına Göre Çocukların Motivasyon Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplm.	df	Kareler Ort.	F	p
Bilişsel Sebat	Gruplar arası	4,388	2	2,194	,099	,906
	Gruplar içi	8505,190	384	22,149		
	Toplam	8509,578	386			
Büyük Motor Sebat	Gruplar arası	19,428	2	9,714	,554	,575
	Gruplar içi	6736,723	384	17,544		
	Toplam	6756,151	386			
Yetişkinle Sosyal Sebat	Gruplar arası	40,443	2	20,221	,836	,434
	Gruplar içi	9285,681	384	24,181		
	Toplam	9326,123	386			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Gruplar arası	99,096	2	49,548	1,819	,164
	Gruplar içi	10459,707	384	27,239		
	Toplam	10558,804	386			
Üst Memnuniyet	Gruplar arası	32,493	2	16,246	1,010	,365
	Gruplar içi	6174,305	384	16,079		
	Toplam	6206,798	386			
Olumsuz Duygu	Gruplar arası	71,972	2	35,986	1,043	,353
	Gruplar içi	13252,351	384	34,511		
	Toplam	13324,323	386			
Genel Yeterlilik	Gruplar arası	17,792	2	8,896	,347	,707
	Gruplar içi	9856,392	384	25,668		
	Toplam	9874,184	386			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerinin yaşına göre çocukların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Çocuk motivasyon/ çocuk kişilerarası problem çözme

Tablo 5

Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin Pearson Korelasyon Tablosu

		Yıkıcı Problem Çözme	Yapıcı Problem Çözme
Bilişsel Sebat	r	-,252**	,402**
	p	,000	,000
	n	387	387
Büyük Motor Sebat	r	-,083	,396**
	p	,104	,000
	n	387	387
Yetişkinle Sosyal Sebat	r	-,112*	,454**
	p	,028	,000
	n	387	387
Çocuklarla Sosyal Sebat	r	-,174**	,493**
	p	,001	,000
	n	387	387
Üst Düzey Motivasyon	r	-,086	,365**
	p	,091	,000
	n	387	387
Olumsuz Duygu	r	-,016	,245**
	p	,759	,000
	n	387	387
Genel Yeterlilik	r	-,191**	,442**
	p	,000	,000
	n	387	387

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

Tablo 5 incelendiğinde Çocukların “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r = -,252$), *Yetişkinle Sosyal Sebat* ($r = -,112$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($r = -,174$) ve *Genel Yeterlilik* ($r = -,191$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *Yıkıcı Problem Çözme Ölçeği* arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çocukların “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r = ,402$), *Büyük Motor Sebat* ($r = ,396$), *Yetişkinle Sosyal Sebat* ($r = ,454$), *Çocuklarla Sosyal Sebat*

($r=,493$), *Üst Düzey Motivasyon* ($r=,365$) ve *Genel Yeterlilik* ($r=,442$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *Yapıcı Problem Çözme Ölçeği* arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; *Olumsuz Duygu* ($r=,245$) alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Tablo 1'e göre; çocukların okula devam süresinin motivasyon düzeylerinin okula iki ve daha fazla yıldan beri devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğa verilen eğitimin çocuğa etkilerinin incelendiği pek çok çalışmada; çocukta belirli becerilerin gelişmesi, okula daha iyi uyum ve devam sağladığı, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığı ve okul başarısının arttığı vurgulanmaktadır (TÜSİAD, 2005). Aslanargun ve Tapan (2012)'ın yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun kendini ifade etme yeteneğinin geliştiği, çevresindekilerle iletişim kurarken zorlanmadığı, akademik ve sosyal alanlarda daha yeterli olabildiği saptanmıştır. Çocukların öğretmenle kurdukları iletişim ve öğrenmeye yönelik motivasyonları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmıştır (Killen ve Smetana, 1999, s. 497; McCabe ve Altamura, 2011, s. 501). Bu durumda; okula devam etme süresinin uzunluğunun çocuğun kendisini okulun bir parçası olarak görmesi, kendini okula ait hissetmesi, okulda eğlenmesi ve arkadaşlık kurması, sosyal ve toplumsal yaşama uyumunun kolaylaşması noktalarında çocuğun motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Tablo 2'ye göre; öğretmenin kıdem durumuna göre çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat*, *Büyük Motor*, *Üst Düzey Memnuniyet* ve *Genel Yeterlilik* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların lehine olduğu saptanmıştır. Güzel, Özdöl ve Oral (2010)'ın çalışmasında öğretmenlerin kıdem durumları ile lise öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Karaca (2010)'ın çalışmasında lise öğrencilerinin motivasyonunu sağlama konusunda 1-5 yıllık öğretmenlerin aldıkları puanların daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gökdağ (1996) temel eğitim öğretmenleri ile öğrenci- öğretmen özellikleri ve öğrencilerinin güdü düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada temel eğitim öğretmenlerinin güdülerinin yaş, kıdem, mezun olunan okul ve branşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durumun; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça çocukların etkinliklere katılımını artırma yetisinin gelişmesi, öğrenme etkinliklerini eğlenceli hale

getirip sunabilmesi, bilgi birikimlerinin ve deneyimlerinin artması, öğretme stratejilerini etkili kullanabilmesi, çocuklara yaklaşımları konusunda tecrübe sahibi olması ve buna bağlı olarak öğretmenin özgüveninin ve yeterliliğinin çocukların motive edilmesi noktasında olumlu etki yaratması sonucu meydana geldiği söylenebilir. Çocukların motive edilmesinde öğretmenlerin alanla ilgili bilgi birikimine sahip olması, bilgileri çocuklara aktarırken uygun yöntem ve stratejileri kullanmaları ve tüm bunları gerçekleştirebilmesi için yeterli düzeyde tecrübeye sahip olması önemlidir (Zahorik, 1996). Öğretmenin içsel motivasyonu desteklemek için sınıf içi katılımı artırması ve bağımsız öğrenmeyi vurgulaması motivasyonu destekleyici sınıf etkinliklerini anlaması ve uygulaması önemli rol oynamaktadır (Newby, 1991). Korur (2004) çalışmasında öğretmenlerin çocukların öğrenme güçlüklerini dikkate almaları, kullanmış oldukları öğretme stratejilerini yeniden düzenlemeleri ve sahip oldukları bilgileri değişik öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilere aktarabilmeleri sayesinde öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını saptamıştır.

Tablo 3'e göre; "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği"nin *Çocuklarla Sosyal Sebat, Bilişsel Sebat, Büyük Motor Sebat, Yetişkinle Sosyal Sebat, ve Olumsuz Duygu* alt ölçeklerinde öğretmeni dört yıllık lisans mezunu çocukların puanları öğretmenleri iki yıllık ön lisans mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucu dikkate alındığında; lisans mezunu olan öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve formasyon doğrultusunda çocukla olumlu ilişkiler kurması, planlama ve sorun çözme becerilerinin iyi olması, kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin daha etkili olması ve çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda eğitim sürecini planlayarak çocukların motivasyonunu sağlama konusunda daha etkin oldukları söylenebilir. Nitekim Onuk (2007)'un yapmış olduğu çalışmada müzik eğitimi lisans öğrencilerinin, formasyon derslerindeki akademik başarı düzeylerinin müzik öğretmenliğine motive olmaları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Problem çözme becerileri açısından çocukların öğretmenlerini model aldıkları ve karşılaştıkları problem çözümünde öğretmenlerinin kullanmış oldukları stratejileri öncelikli olarak kullandıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında; Karaca, Aral ve Karaca (2013) ve Sesli ve Bozgeyikli (2015) yaptıkları çalışmalarda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisinin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra lisans mezunu olan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimlerine ve öğrenme

ortamlarının düzenlenmesine yönelik lisans eğitimleri boyunca eğitim almış olmalarının motivasyonu sağlama konusunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi; öğretim akışının planlanması, sınıfta uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmasını ve zamanın yönetimini belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmek ve motivasyonu sağlamaktır (Karip, 2002). Lumsden'e (1994) göre ise, öğrenme ortamı motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Tablo 4'e göre; öğretmenlerinin yaşına göre okul öncesi çocuklarının motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Güzel, Özdöl ve Oral (2010)'ın çalışmasında öğretmenlerin yaşlarına göre çocukların motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Gökdağ (1996) temel eğitim öğretmenleri ile öğrenci-öğretmen özellikleri ve öğrencilerinin güdü düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada temel eğitim öğretmenlerinin motivasyonlarının yaş, kıdem, mezun olunan okul ve bransa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Yapılan çalışma sonucu göz önüne alındığında bu örneklem grubunda öğretmenlerin yaşının çocukların motivasyonu üzerinde etken olmadığı söylenebilir. Öğretmenin yaşından ziyade mesleki deneyiminin çocukların motivasyon düzeylerinde rol oynadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 5'e göre; çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği"nin *Bilişsel Sebat*, *Yetişkinle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *Yıkıcı Problem Çözme* alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukların "Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği"nin *Bilişsel Sebat*, *Büyük Motor Sebat*, *Yetişkinle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat*, *Üst Düzey Motivasyon* ve *Genel Yeterlilik* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *Yapıcı Problem Çözme Ölçeği* alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; *Olumsuz Duygu* alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Elliot (1999), Pintrich (2000) ve Groves (2005)'in çalışmalarında öğrenci motivasyonları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Baker (2003) üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordamak ve stres, sağlık, motivasyon ve performans arasında ilişki olup olmadığını saptamak için yaptığı boylamsal çalışmasında öğrencilerin motivasyon yönelimlerinin problem çözme üzerinde doğrudan olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Heppner ve Krouskopf (1987)

problem çözmeyi içsel ve dışsal isteklerin uyumu için gerekli olan bilişsel süreçler olarak tanımlarken; Bingham (1998) belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba gerektiren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Enç (1982) problem çözme becerisinde etkin olan faktörleri; alınan eğitim, sosyo-kültürel çevre, motivasyon ve bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar şeklinde sıralamaktadır. Araştırma sonucundan yola çıkarak problem çözümünde amaç doğrultusunda hareket edilmesi, amacı gerçekleştirmek için sebatla çalışılması ve problem çözümü için içsel ve dışsal motive olunması gerektiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra çocukların öğrenmeye yönelik motivasyona sahip olduğunda, probleme odaklandığı, karşılaştığı problemleri çözme konusunda daha ısrarcı ve istekli olduğu ve problem çözerken daha içsel bir öğrenme anlayışı geliştirdiği söylenebilir. İçsel motivasyon doğuştan gelen ve çocuğun kendisine bağlı olan bir motivasyon türüdür ve bu nedenle sınıf ortamlarında çocukların kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesinde daha etkilidir. Öğrenenler içsel olarak motive olduklarında hiçbir dış etki olmaksızın eğlenerek öğrenme etkinliklerine ilgi gösterirler (Xinyi, 2003). Herhangi bir problem durumuyla karşı karşıya kalan çocuk içsel olarak motive olur ve problemin çözümü için davranışta bulunur. Çocuklar bir davranışta bulunup bulunmayacaklarına kendileri karar verir. Problem çözümünde deneyeceği stratejinin olası sonuçlarının farkında olması ve davranışta bulunmadan önce değerlendirme yapması gerekir. Uygun olmayan çözüm yollarıyla karşılaştığında sabırla farklı yollar dener ve problemi çözmek için içsel motivasyonu kendisi sağlayarak problem çözümünde aktif rol alır. Problem temelli öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar da, bu ortamların öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirdiğini göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004; Norman ve Schmidt, 1992).

Çalışma sonucundan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada Çocuk Gelişimi Ön Lisans mezunu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların motivasyon düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ön Lisans programlarında formasyon eğitimi ışığında alan uygulamalarına fırsat verilmesi önerilebilir.
- Kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu dikkate alınarak, göreve yeni başlayan/daha az kıdeme sahip öğretmenlere çocuklarda içsel motivasyonun geliştirilmesi konusunda rehberlik yapabilecek hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir ve katılımları

sağlanabilir.

- Araştırmada problem çözme ile motivasyon arasında ilişki bulunduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin programlarında problem çözme becerilerini destekleyici etkinlikler kullanarak çocukların motivasyon düzeylerine katkı sağlamaları önerilebilir.
- Farklı değişkenlerin içsel motivasyon üzerindeki etkisi araştırılarak okul öncesi eğitim programlarının motivasyon konusunda desteklenmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

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.

Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

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.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tıpkı.

Bereby-Meyer, Y. & Kaplan, A. 2004. 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.

Bingham, A. (1998). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (A. F. Oğuzhan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011).

Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Carlton, M. P. & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-66.

Ceylan, E. A. ve Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 111-127.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.

Enç, M. (1982). *Eğitim ruhbilimi*. İstanbul: Aka.

Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme-öğretme)*. Ankara: Arkadaş.

Ergün, M. (2012). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 134-148), Ankara: Pegem.

Gökdağ, M. (1996). *Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci- öğretmen özellikleriyle ilişkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship?. *Advances in Health Sciences Education*, 10(4), 315–326.

Güzel, H.; Özdöl, M. F. ve Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 241-253.

Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Heppner, P. & Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266.

Karaca, G. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem

- Çözme Becerisi ve Benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* . 3(2) ISSN: 2146-9199.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara:
- Nobel. Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Pegem: Ankara.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23), 173-189.
- Koçyiğit, S. ve Kök, M. (2010). Okul öncesi eğitimde motivasyon. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 183-202). Ankara: Eğiten.
- Korur, E. (2004). Öğretmen niteliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin başarı ve motivasyonuna etkileri. ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme), C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi (Gelişim- Öğrenme-Öğretim)* içinde (s. 357-373). Ankara: Nobel.
- Lumsden, L. S. (1994). Student sotivation to learn. *ERIC Digest*, 92. ED370200.
- McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empiricallyvalid strategies to improve social and emotional competence of children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Morgan, G. A.; Maslin-Cole, C.; & Harmon, R. J.; Busch-Rossnage, N. A; Jennings, K. D. & Hauser Cram, P. & Brocckman L. (2016). Parent and tteacher perceptions of young children's master motivation *Mastery Motivation in Early Childhood: Development, Measurement and Social Processes*. Roudledge.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of First-Year teachers. *Journal of Educational Psychology*, vol. 83(2), 195-200.

- Norman, G. & Schmidt, H. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine* 67(9), 557-565.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbey, S. ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 2(1), 1-14.
- Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Richard, Porter ve Lyman (1975). Motivation and work behaviour. McGraw-Hill series in management. s. 6-7.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 5(8), ISSN: 2146-5177.
- Sezer, Ö. (2009). Güdülenme ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 389-405). İstanbul: Kriter.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching.

Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Shure, M. B. & Spivack G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *Am J Community Psychol*.10(3), 341-56.

Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama (M. Metin, ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (99-114). Ankara: Pegem.

TÜSİAD. (2005). *Doğru başlangıç, Türkiye’de okul öncesi eğitim*. TÜSİAD 2005, 396.

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.

Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme*. A. Ulusoy, (E.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 489-512). Ankara: Anı.

Ulutaş, İ. ve Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Electronic Turkish Studies*.11(14), 951-964.

Xinyi, W. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment, *System*, 31(4), 501- 517. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.sciencedirect.com> .

Yazıcı, H. (2008). Motivasyon, Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss. 423- 449), Ankara: Pegem.

Yiğenoğlu, E. (2007). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, mesleki etkinliklerindeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zahorik, J. (1996). Elementary and secondary teachers’ reports of how they make learning interesting. *Elementary School Journal*. 96, 551-564.

Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.