



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE ÇOCUKLARIN MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hatice Aydın

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Hatice

Soyadı : Aydın

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../...

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Children's Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Hatice AYDIN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice AYDIN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN

(Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi).....

Üye: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 09/08/2024

Bu tezin, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Melek Oğluma...

TEŞEKKÜR

Akademik kariyerin bu ilk dönemecinde bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan, güler yüzü, hoşgörüsü, ilgisi ve içten yaklaşımıyla daima desteğini hissettiren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'na minnet ve şükran duyuyor; çalışmamın her aşamasını takip ederek verdiği geri bildirimleriyle beni motive ettiği ve akademik hayatımın bundan sonrasına dair yüreklendirdiği için en içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez jürimde olmalarından onur duyduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN ve Prof. Dr. Saide ÖZBEY'e, değerli görüş ve önerileriyle tezime sundukları katkılar ve akademik yola devam etme konusundaki teşvikleri için sevgi ve saygıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü öğrenimi ile tanıdığım, bu süreçte pozitif enerji ve paylaşımları ile destek olan arkadaşlarım Rabia BAŞ ve Kerime Didem KÜPELİ'ye ve ayrıca akademik mutluluğumu paylaşarak güzel dileklerini ileten tüm dostlarıma ve yakınlarıma teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en özeli canım aileme... Hayatım boyunca attığım her adımda desteğini esirgemeyen ve kalplerindeki sonsuz sevgilerini daima hissettiren anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Ve sevgili eşim Metin AYDIN'a... Akademik yolculuğuma da eşlik ederek, bu zorlu süreçte gösterdiği sabır, anlayış ve sevgi dolu yaklaşımlarıyla hayatımı kolaylaştırdığı, bana inanıp güvendiği ve özellikle tez savunması günü en az benim kadar heyecanlanıp başarıya benden daha çok sevinerek o günümüzü de unutulmaz güzelliklerle yaşattığı için sonsuz teşekkürler.

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE ÇOCUKLARIN MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice Aydın
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2024

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyon düzeylerinin birbirleriyle ve çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ve Pursaklar ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 151 okul öncesi öğretmeni ve 36-72 ay aralığında normal gelişim gösteren 283'ü kız, 280'i erkek olmak üzere toplam 563 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve çocuklara yönelik kişisel bilgi formları, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖSYBÖ)” ve “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten elde edilen faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanması

sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ve veri analizinde parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerini sınıf yönetimi becerileri (OÖSYBÖ) alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile çocukların motivasyon (DMQ18) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ise Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde mesleki becerilerinin öğretmen çocuk etkileşimine göre daha iyi düzeyde olduğu ve sınıf yönetimi becerilerinde yaşa, hizmet yılına, sınıftaki çocuk sayısına ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$) öğretmen çocuk etkileşiminde öğrenim durumuna, mezun olunan eğitim programına ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Öğretmen-çocuk etkileşiminde lisans ve yüksek lisans okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin ön lisans çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlerden, resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin de özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha iyi seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; motivasyon ölçeğinin (DMQ18) üst düzey memnuniyet boyutunda en yüksek, olumsuz tepki boyutunda ise en düşük puan ortalaması görülmüş ve genel olarak motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların motivasyon düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$) yaşa, cinsiyete, devam edilen okul öncesi eğitim kurumunun türüne ve okul öncesi eğitime devam süresine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$). 36-72 ay arasındaki çocukların yaşları ilerledikçe motivasyonlarının arttığı, kız çocukların motivasyonlarının erkek çocuklarının motivasyonundan daha yüksek olduğu, iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan ve resmi bağımsız anaokuluna ya da özel ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların motivasyonlarının daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin genel sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların motivasyonlarını etkilediği, aynı şekilde çocukların motivasyonlarının da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi becerisi, okul öncesi dönem, motivasyon
Sayfa Adedi : xv + 123
Danışman : Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND CHILDREN'S MOTIVATION

(M.S. Thesis)

Hatice Aydın

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2024

ABSTRACT

This study aims to examine the relationships between preschool teachers' classroom management skills and children's motivation levels, as well as the relationships between these factors and various variables. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study was conducted in the 2021-2022 academic year in official and private kindergartens and independent nursery schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the Çankaya and Pursaklar districts of Ankara. The study group consisted of 151 preschool teachers and a total of 563 children aged 36-72 months with normal development, including 283 girls and 280 boys. Personal information forms for teachers and children developed by the researcher, the "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers (CMSPST)," and the "Dimensions of Mastery Questionnaire for Preschool Children (DMQ18)" were used as data collection tools in the study. The SPSS 21.0 program was used for data analysis. As a result of calculating the skewness and kurtosis coefficients for the factor and total scale scores

obtained from both scales used in the study, it was observed that the data showed a normal distribution. Parametric tests such as the Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the data analysis. To determine the relationship between the sub-dimension and total scores of preschool teachers' classroom management skills (CMSPST) and children's motivation (DMQ18) sub-dimension scores, the Pearson Correlation coefficient was used. The significance level in the data analysis was set at .05. As a result of the research, it was found that the professional skills of preschool teachers in classroom management were at a better level than teacher-child interaction. While there were no significant differences in classroom management skills based on age, years of service, number of children in the class, and receiving training related to classroom management ($p > .05$), there were significant differences in teacher-child interaction based on educational status, the education program graduated from, and the type of school where they worked ($p < .05$). It was concluded that teachers who graduated from undergraduate and postgraduate preschool teaching programs had better teacher-child interaction than those who graduated from associate degree child development programs. Additionally, teachers working in official nursery schools and kindergartens had better teacher-child interaction than those working in private nursery schools. When the motivation levels of the children were examined, the highest mean score was seen in the high-level satisfaction dimension of the motivation scale (DMQ18) and the lowest mean score was seen in the negative reaction dimension, and it was determined that their motivation was generally at a high level. While there were no significant differences in children's motivation levels according to the number of siblings ($p > .05$), significant differences were found according to age, gender, type of preschool education institution attended, and duration of preschool education ($p < .05$). It was determined that as the age of children aged 36-72 months increased, their motivation increased, girls' motivation was higher than boys', and children who received preschool education for two years or more and those who attended official independent kindergartens or private kindergartens within primary schools had higher motivation levels. Finally, a positive relationship was found between preschool teachers' overall classroom management skills and children's motivation. Accordingly, it was concluded that preschool teachers' classroom management skills affect children's motivation, and similarly, children's motivation also affects preschool teachers' classroom management skills.

Key Words : preschool teacher, classroom management skill, preschool period,
motivation

Page Number : xv + 123

Supervisor : Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Sınıf Yönetimi	12
2.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	13
2.1.2. Sınıf Yönetimi Modelleri	14
2.1.3. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri.....	15
2.1.4. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	17
2.2. Motivasyon Kavramı	20
2.2.1. Motivasyon Kuramlarına Bakış	20
2.2.2. Motivasyon Türleri	22
2.3. Sınıf Yönetimi ve Çocuk Motivasyonu İlişkisi.....	23
2.4. İlgili Araştırmalar	27
2.4.1. Konu ile İlgili Ulusal Literatürdeki Çalışmalar	27
2.4.2. Konu ile İlgili Uluslararası Literatürdeki Çalışmalar	32
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Veri Toplama Süreci.....	45
3.5. Veri Analizi.....	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR.....	48

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	48
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	49
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	55
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	56
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	65
BÖLÜM V	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	69
5.1.2. Çocukların Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	75
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.2. Öneriler	90
KAYNAKLAR	92
EKLER	119
EK 1. Etik Kurul İzni.....	120
EK 2. MEB Araştırma İzni	121
EK 3. “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” Ölçek İzni	122
EK 4. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Ölçek İzni	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı</i>	38
Tablo 2. <i>Çocuklara İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı</i>	39
Tablo 3. <i>Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları</i>	44
Tablo 4. <i>Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	46
Tablo 5. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	48
Tablo 6. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Yaşa Göre İlişkisiz Örneklem t-T Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 7. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları</i>	50
Tablo 8. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Mezun Olunan Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları</i>	51
Tablo 9. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları</i>	52
Tablo 10. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Görev Yapılan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları</i>	53
Tablo 11. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları</i>	54

Tablo 12. <i>Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Sınıf Yönetimi ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 13. <i>Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri</i>	55
Tablo 14. <i>Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları</i>	57
Tablo 15. <i>Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 16. <i>Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları</i>	59
Tablo 17. <i>Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları</i>	60
Tablo 18. <i>Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Devam Ettikleri Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları</i>	61
Tablo 19. <i>Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 20. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.1. Öğretmen eyleminin güç sürekliliği..... 16



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda meydana gelen bilim ve teknolojiye ilerlemeler, siyasi, ekonomik ve toplumsal yapılardaki hızlı ve sürekli değişimler eğitim sisteminin de çerçevesini değiştirmesiyle bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlar giderek farklılaşmakta (Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) ve bireylerin yaşamın erken yıllarından itibaren “amaçlı ve nitelikli yetiştirilmeleri” daha çok önem kazanmaktadır (Taşkaya, 2012). Bu konunun ailenin ardından eğitim kurumlarının sorumluluk alanına girdiği açıktır. Kurumsal eğitim aracılığıyla amaçlanan istendik niteliklerin kazandırılması iyi hazırlanmış etkili eğitim programlarına ve bu programlara can verecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; MEB, 2017). Bu nedenle toplumsal gelişmelerin öğrenciden beklentileri değiştirmesine paralel olarak öğretmen profilinin de sürekli yenilenerek değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özdemir, 2020). Çünkü günümüzde birçok gelişmiş özellikte bilgisayar, telefon gibi makineler ya da robotlar olsa dahi öğretmenin değeri azalmamakta ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli aktörü olma rolünü korumaktadır (Oktay, 1991).

Öğretmenler, “eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati ögesi” olarak görülmekte (MEB, 2017) ve kurumsal eğitimin kalitesi açısından sınıf içi etkileşimi, olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerini ve öğrenme motivasyonunu sağlayabilen

nitelikli ve etkili öğretmenlerin varlığına önem verilmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Metin ve Aydoğan, 2019). Bir öğretmenin etkililiği ve verimliliği kendisinden beklenen rolleri ve sorumlulukları ne kadar yerine getirdiği ve çocuklardaki çıktıların niteliği ile ilgili görülmektedir (Adedigba ve Sulaiman, 2020). Diğer bir deyişle öğretmenlerin başarısı sınıfta istendik çocuk davranışlarının gelişmesini sağlayarak öğrenmeye harcanılan zamanı en üst düzeye çıkarabilmelerine bağlanmaktadır (Wiseman ve Hunt, 2013). Bu nedenle etkili sınıf yönetiminin tüm öğretmenler için temel hedef olması gerektiği ifade edilmektedir (Sieberer Nagler, 2016).

Kurumsal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin hem eşzamanlı hem de gelecekteki akademik, sosyal ve duygusal yaşamı etkileme gücü (Giren, 2015; Kuru Turaşlı, 2008) düşünüldüğünde bilimsel temellere dayanması, yeni gelişmelerle güncellenmesi, sistematik ve tüm bileşenleriyle nitelikli ve kaliteli olması gerekmektedir (Giren, 2015). Okul öncesi eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etmenlerden biri ise okul öncesi öğretmenleridir (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri ile sosyoekonomik ve kültürel geçmişleri, bireysel özellikleri ve tercihleri farklı olan çocukların bir araya geldiği sınıflarda okul öncesi eğitim verilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin temel görevi, çocukların çeşitliliğini ve grup yaşamının doğasını dikkate alarak, bireysel farklılıkların sınıftaki herkes tarafından kabul edildiği uyumlu bir sınıf atmosferini oluşturup her çocuğun kendini güvende hissetmesini, aidiyet duygusuna ve adil öğrenme fırsatlarına sahip olmasını sağlayarak sınıflarını iyi yönetmektir (Dağlıoğlu, 2008; Tal, 2010). Bu nedenle kaliteli bir okul öncesi eğitim için gerekli olan güvenli ve etkili öğrenme ortamının inşa edilebilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu beceri sınıf yönetimidir (Adedigba ve Sulaiman, 2020).

Günümüzde sınıf yönetiminin öğrenci davranışına ve disipline odaklanan geleneksel anlayışın ötesinde, öğretmenlerin kendilerini algılayışı ve farkındalıkları, sınıf yönetimi bilgisi ve tarzı, çok kültürlü sınıf, sınıftaki fiziksel ve sosyal çevre, kurallar, ilişkiler ve bağlılık, motivasyon ve öğrenme gibi birçok faktör ve koşullar ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Postholm, 2013). Ayrıca sınıf yönetiminde anahtar bir araç olarak olumlu öğretmen-çocuk ilişkisine, sınıftaki motivasyonu ve işbirlikçi çalışmayı sağlamada daha

fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tal, 2010). Çocuk merkezli, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan okul öncesi eğitim programında da öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimsemelerine önem verildiği belirtilmektedir (Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada sınıf yönetiminde çocuk merkezli yaklaşımlara eğilim olduğu görülmüştür (Şahin Sak, Sak ve Tezel Şahin, 2018). Ancak bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta disiplini sağlamada davranışçı modeli kullanmayı tercih ederek öğretmen merkezli geleneksel bir yaklaşımı benimsedikleri de ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, ödül ve cezaya dayalı bir model ile sınıf yönetiminin daha kolay olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Karademir ve Saatçioğlu, 2021). Farklı bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarının ve uygulamalarının çocukların yaş grubuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Çoban ve Cizrelioğulları, 2021).

Okul öncesi öğretmenlerinden genel olarak sevgi dolu, hoşgörülü, sabırlı, esprili, güdüleyici ve esnek olma gibi kişisel özelliklerin yanı sıra öğretimi iyi planlama ve zenginleştirme, organizasyon ve değerlendirme becerisi, çok kültürlü ortamda çalışabilme, konu alanı ve pedagoji bilgisine hakimiyet, etkili iletişim kurma, işbirlikçi, değişime açıklık ve sınıf yönetimi becerisi gibi mesleki özelliklerde de yetkin olması beklenmektedir (Dağlıoğlu, 2008; Zembat ve Küsmüş, 2020). Çocuklara mutlak bilgi aktaran bir “öğretici” değil; onları bireysel özellik ve farklılıkları doğrultusunda tüm gelişim alanlarında destekleyerek dengeleyen ve çocuklarda ilgi ve merak uyandıran bir “eğitici ve rehber” olmaları gerektiği belirtilmektedir (Dağlıoğlu, 2008). Ayrıca bugün okul öncesi öğretmenlerinin “bir öğretici lider olarak öğretmen”, “amaçlı öğretmen”, “öğretim süresini en üst düzeye çıkaran öğretmen”, “öğrenmeye yönelik performansa dayalı hesap verebilen öğretmen”, “teknolojiyi öğretme ve öğrenme sürecine entegre edebilen öğretmen”, “kaynaştırma sınıfında öğretmen” gibi yeni rollerinden söz edilmektedir (R. Sak, 2020). Bu yeni roller ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha da ön plana çıktığı düşünülmektedir.

Etkili sınıf yönetimi için öğretmenin liderliği vurgulanarak, çocukları belli ortak hedeflere doğru çalışmaya motive etmekten sorumlu olduğunu anlaması gerektiği ifade edilmektedir (Tal, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinden de başarılı bir sınıf yönetimi için çocukların motivasyonuna yönelik harekete geçmeleri beklenmektedir (Agbaria, 2021). Çünkü son yıllarda erken çocukluk döneminde motivasyonun sadece akademik başarıyı değil, diğer gelişim alanlarındaki ilerlemeyi de nitelikli hale getiren bir unsur olmasının üzerinde durulmaktadır (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019).

Gelişimsel bakış açısıyla motivasyon incelendiğinde, motivasyonun doğumdan itibaren çevreyle etkileşime girme çabalarında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Dağlıoğlu, 2018; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017; Wentzel, 2020). Bununla birlikte öğrenme fırsatlarına ve sosyalleşme etkilerine maruz kalma yoluyla aşamalı olarak geliştirildiği belirtilmektedir (Wentzel, 2020). Carlton'a (1996) göre çocuklar, kendi dünyaları hakkında bilgi edinmek için doğuştan istekli olup çevrelerindeki çeşitli unsurları kontrol edebileceklerini çabucak öğrenir ve bu kontrolü sürdürme eğilimi gösterirler.

Bir çocuğun ne kadar iyi öğrendiğinin en önemli belirleyicilerinden birinin motivasyon olduğu belirtilmektedir (Adedigba, 2015). Öğretmenler, aile üyeleri, arkadaşlar ve çocuğun hayatındaki diğer önemli kişiler çocukların motivasyonel gelişimlerini etkileyebilmektedir (Wentzel, 2020). Çocuklar kendilerini sanki bir yazar ya da mucit gibi algılamaları ve araştırmanın hazzını keşfetmeleri için desteklendiğinde, motivasyon ve ilgilerinin oldukça arttığı söylenmektedir (Malaguzzi, 1998). Sınıf bağlamında motivasyonu öğretmen, sınıf atmosferi ve öğrenme ortamı olmak üzere üç temel faktörün etkilediği belirtilmektedir (Ergün, 2019). Yapılan çalışmalarda da nitelikli sınıf organizasyonunun (Pakarinen vd., 2010; Salminen, Pakarinen, Poikkeus ve Lerkkanen, 2018) ve düşük öğretmen stresinin (Pakarinen vd., 2010) okul öncesi çocukların motivasyonunu olumlu etkilediği görülmüştür.

İlginç, heyecan verici konular ve anında geribildirim alınan etkinlikler çocukları içsel olarak motive edici görülmekte, çok kolay ya da çok zor etkinlikler uygun bulunmamaktadır (Ergin, 2019; U. Sak, 2020). Çocuklar öğrenme faaliyetlerinde özgür olarak ve kendi tercihleri ile yer aldıklarında içsel motivasyonları aksi durumlara göre daha fazla olmaktadır (Zuckerman,

Porac, Lathin ve Deci, 1978). İçsel motivasyonu gelişmiş çocuklar ise öğrenmeye ilgi duymakta, öğrenme faaliyetlerine aktif katılmakta, öğrenirken zevk almakta ve hedefe ulaşmada azim ve sabır göstermektedirler (Carlton ve Winsler, 1998; Corpus, McClintic Bilbert ve Hayennga, 2009). Çocukların sınıftaki öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörün öğretmen-çocuk etkileşimi olduğu savunulmaktadır (Curby, Rimm Kaufman ve Ponitz, 2009). Bu fikirle tutarlı olarak Dağlıoğlu, Genç ve Yüksek Usta (2017) da çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarının artmasında öğretmenlerin önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca etkili sınıf yönetiminin öğrenme motivasyonunu desteklediği (HD ve Darmawan, 2023) ve bilişsel ve üst bilişsel süreçler üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu belirtilmektedir (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Benzer bir görüş de öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve etkinlikleri yönetebilme yeteneğinin, öğretme-öğrenme faaliyetlerine kendi coşku ve tutkularını aktararak sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmalarında ve öğrenci motivasyonunda etkili olabileceğidir (Adedigba ve Sulaiman, 2020).

Tüm bu bilgiler ışığında literatür incelemesi yapılmış ve ulaşılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri konusunda genellikle inançları, mesleki nitelikleri gibi öğretmen özelliklerinin veya aile, okul, program gibi çevresel faktörlerin etkisi üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüş; bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonuna odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı şekilde okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonu konusunda yapılan çalışmalarda da kişisel ya da ailesel veya sınıf niteliği, öğretmen stresi gibi değişkenler ile araştırmalar yapıldığı ancak öğretmenin sınıf yönetimi becerileri açısından konuyu ele alan çalışmalar olmadığı gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri
 - a. Yaşa
 - b. Öğrenim durumuna
 - c. Mezun olunan programa
 - d. Hizmet yılına
 - e. Görev yapılan kurum türüne
 - f. Sınıftaki çocuk sayısına
 - g. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların motivasyonları ne düzeydedir?
4. Çocukların motivasyonları
 - a. Yaşa
 - b. Cinsiyete
 - c. Kardeş sayısına
 - d. Doğum sırasına
 - e. Okul öncesi eğitime devam edilen kurum türüne
 - f. Okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun eğitimine ne zaman başlanması gerektiği sorusuna verilen “çocuğun doğumundan yüzyıl önce” cevabı okul öncesi eğitimin önemini çok güzel özetlemektedir (Gürkan, 1982). Okul öncesi eğitimin genel olarak amacı tüm çocuklara bütünsel gelişimlerini destekleyici eğitim hizmeti sunmak ve onları ulaşabilecekleri en üst seviyeye çıkararak ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013). Çocuklar için oldukça kritik bir süreçteki eğitim ve öğretim uygulamalarını içeren okul öncesi eğitimin amacına ulaşarak sağlıklı çıktılar vermesi için etkili bir eğitim-öğretim ortamı gerekli görülmektedir (Koçyiğit, Eğmir ve Erdem, 2020). Kaliteli eğitim, öğretmenlerin sınıfı, her bir çocuğun kendini güvende ve değerli hissedeceği, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle destekleneceği ve motive olacağı bir şekilde yönetebildiğinde gerçekleşeceği belirtilmektedir (Adedigba ve Sulaiman, 2020). Marcou ve Philippou’ya (2005) göre, etkili sınıf kontrolü ve sınıf içi iyi ilişkiler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik ilgilerini ve motive edici bir ortamı sürdürmeye yardımcı olmaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eksiklikleri olması halinde çocukların öğrenmelerine harcayacakları zamanı öğrenmeye hazır hale gelmeleri için gösterecekleri çabaya ayırmaları gerekecektir (Öztürk, Gangal ve Beşken Ergişi, 2014). Öğretmenlerin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi, akademik başarı, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum üzerinde kritik bir etkiye sahiptir (R. Marzano ve Marzano, 2003). Bu nedenle ilkokula hazırlıkta önemli bir adım olan okul öncesi eğitimde çocuklarla gün boyunca birlikte olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin niteliğine daha çok önem verilmektedir (Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Çünkü yapılan araştırmalarda etkili bir sınıf yönetiminin, çocukların sınıftaki davranış problemlerini azaltarak hem sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini (Morris vd., 2013) hem de sınıf içinde yaptıkları eğitsel faaliyetlerini olumlu etkilediği görülmüştür (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Bununla birlikte Agbaria (2021)’nın çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öz yeterliliklerinin sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmelerinde önemli yordayıcılar olduğu bulgulanmıştır. Alanyazında sınıf yönetimi becerilerine güvenen öğretmenlerin duygusal, davranışsal ve öğretimsel alanlarda çocukları daha iyi

destekleyebildikleri (Browsers ve Tomic, 2000; Hu, Li, Wang, Wu ve Vitiello, 2021); öğretmenlerin sınıfı iyi yönetememesi sonucunda ise çocuklarla iş birliği yapmama, sınıfta disiplin problemleri riskini arttırma ve çocukların öğrenme motivasyonunu düşürme gibi problemler ortaya çıkmıştır (Webster Stratton, Reinke, Herman ve Newcomer, 2011). Bu bağlamda sınıfını iyi yönetmede başarılı olan bir öğretmen, sınıftaki olası problemleri en aza indirecek ve enerjisini ve zamanını çocukların öğrenme yaşantılarını zenginleştirmeye ayırarak eğitim sürecinin kalitesini arttıracaktır (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Zembat, Tunçeli ve Yavuz, 2017). Böylelikle etkili sınıf yönetimi becerisine sahip okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra spesifik olarak çocuklarda motivasyonun uyarılmasını ve artırılmasını da etkileyebilecekleri söylenebilir.

Günümüzde hızla değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri nedeniyle ortaya çıkan bilgi toplumunda bireylerden yeni dünya düzeninin getirdiği değişim ve dönüşümlere uyum sağlaması, nitelikli bilgiye erişmesi ve temel becerilerle birlikte üst düzey beceri ve yeterliliklere de sahip olması beklenmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Kardeş, 2020; Tuğluk ve Özkan, 2019). 21. yy becerileri olarak adlandırılan bu beceri ve yeterlilikleri Voogt ve Roblin (2012) genel olarak dijital okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, verimlilik, iletişim ve işbirliği olarak belirtmektedir. Bu becerilerin temelinde motivasyon olduğu düşünülmektedir. Lamb, Maire ve Doecke (2017) ise üst biliş ve motivasyonun da 21. yy becerilerinden olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren 21. yy becerilerinin kazandırılması önemli görülmektedir (Kardeş, 2020; Tuğluk ve Özkan, 2019). Bununla birlikte bu becerilerin kazanılmasında motivasyon, güven, erdemlilik gibi bazı tutum ve değerlerin aracılık edeceği belirtilmektedir (OECD, 2018). Ayrıca motivasyonel davranışların kazandırılmasında çocuklarda motivasyonu destekleyici eğitim programlarının gerekliliğine (Köyceğiz Gözeler ve Özbey, 2021) ve öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileriyle bu becerilerin kazandırılmasındaki hayati rolüne vurgu yapılmaktadır (Cansoy, 2018).

Literatürdeki görüşler doğrultusunda çocuklarda motivasyonu geliştiren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde başarılı oldukları ya da sınıfını yönetmede becerikli olan

okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda motivasyon gelişimini desteklediği düşünülebilir. İlgili bağlamda yapılan literatür incelemesinde çocuk motivasyonunun, anne stresi (Sparks, Hunter, Backman, Morgan ve Ross, 2012); baba-çocuk ilişkisi (Gözübüyük ve Özbey, 2020) ve bağlanma biçimleri (Gözübüyük ve Özbey, 2019); duygusal zeka ve benlik algısı (Türkmen, 2019); öz düzenleme (Berhenke, 2013; Özbey, 2018a); yaratıcılık (Gayret, 2021); problem çözme becerileri (Köyceğiz ve Özbey, 2019); yürütücü işlev becerileri (Özsoy, 2023); sosyal bilgiyi işleme becerileri (Öner ve Özbey, 2023); sosyal işlevsellik ve psikolojik iyi oluş (Ryan ve Deci, 2000a); ahlaki değer davranışları (Özbey, 2018b); erken okuma ve matematik becerileri (Berhenke, 2013); sınıf organizasyonu ve öğretmen stresi (Pakarinen vd., 2010), öğretmenin yaşı, kıdemi ve mezuniyet durumu (Köyceğiz ve Özbey, 2019) gibi değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalar görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirildiği (Dinçer ve Akgün, 2015; Z. Kaplan, 2018); çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, meslekteki kıdem, hizmet içi eğitim, sınıftaki çocuk sayısı, çocukların yaş grubu, çalışılan kurum türü, sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu) açısından incelendiği (Bulut, 2020; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Dinçer ve Akgün, 2015; Z. Kaplan, 2018; Pişkin, 2019; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Yaşar Ekici vd., 2017; Yıldız, 2021); sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin (Yılmaz, 2021) ve sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011) incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini mesleki yeterlikleri (Degol ve Bachman, 2015; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016), hizmet içi sınıf yönetimi eğitimine katılıp katılmamaları (Yeşilay Daşiran, 2013), öz düzenleme becerilerinin (Kurt ve Dikici Sığıtmaç, 2021), eğitim programı, eğitim ortamı, aile katılımı, okul işleyiş (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010; Tal, 2010) ve ikliminin (Nur, 2012) etkilediği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri (Adıgüzel, 2016; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018), problem çözme

becerileri (Zembat vd., 2017), öğretmenlik tutumları (Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017), özyeterlik algıları (Agbaria, 2021; Bay, 2020; Hu vd., 2021; Semerci ve Uyanık Balat, 2018) programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları (Demir Aracı, 2021), öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları (Semerci, 2015), mesleki profesyonellikleri (Zembat ve Küsmüş, 2020), iletişim becerileri (Çevik Karatekin, 2018), duygusal zeka düzeyleri (Agbaria, 2021), kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri (Aküzüm ve Altunhan, 2017), rehberlik yeterlikleri (Bilgin, 2019), iş yaşam kalitesi (Yaman, 2019) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2021) ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılımları arasında ilişki bulmuştur.

Yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetimi ile çocukların motivasyonu bağlamında sadece üç çalışmaya ulaşılmakla birlikte bunların tamamının okul öncesi dönem dışındaki yaşlar ve öğrenim kademeleri ile ilgili olduğu görülmüştür (Adedigba ve Sulaiman, 2020; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Yıldırım, 2021). Bu bağlamda söz konusu araştırma yurt içinde okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olması dolayısıyla okul öncesi öğretmenliği programlarındaki sınıf yönetimi dersinin ve öğretmenlere hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının kapsamı, sınıftaki etkileşimlerin ve öğrenme süreçlerinin niteliğinin geliştirilebilmesi ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve çocuk motivasyonunda öğretmen faktörünü başka yönlerden ele alabilecek gelecekteki araştırmalara ışık tutması açılarından alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılı Ankara ili Pursaklar ve Altındağ ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ve sınıflarındaki çocuklar ile sınırlıdır.

2. Çalışmada kullanılacak “Öğretmen Bilgi Formu”, “Çocuk Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocukları için Motivasyon Ölçeği” veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamındaki örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan “Çocuk Bilgi Formu”nu ebeveynlerin doğru bilgilerle ve “Öğretmen Bilgi Formu”nu öğretmenlerin doğru bilgilerle doldurdıkları varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ni ve “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”ni öğretmenlerin yansız olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon, davranışın başlamasını, yönünü, yoğunluğunu, kalıcılığını ve kalitesini, özellikle de hedefe yönelik davranışı açıklamak için kullanılan teorik bir kavramdır (Murphy ve Alexander, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin sınıftaki öğrenme etkinliklerini, çocuk davranışlarını ve diğer sosyal ilişkileri nasıl yönettiği ile ilgili kapsamlı bir beceri ağıdır (Martin, Shobo ve Yin, 2003; Martin ve Yin, 2009). Sınıfta başarılı bir öğrenme-öğretme süreci için fiziksel ortamın düzenlenmesini, kuralların ve rutinlerin oluşturulmasını ve çocukların etkinliklere aktif katılımının sürdürülmesini içeren öğretmen eylemleridir (Brophy'den aktaran Şahin Sak vd., 2018). Marzano (2003) öğretmenlerin çocuklarda olumlu davranış ve düşünce değişikliğine yönelik bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullandıkları yöntem ve uygulamaları içerdiğini söylemektedir. Tal (2010) sınıf yönetimini, öğretmenin sınıfı çocukların sosyo-duygusal refahını ve öğrenmesini sağlama amacıyla yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte tanımda etik bir yönelimin gömülü olduğunu söyleyerek her çocuk için esenlik ve öğrenme fırsatları arayışının olması gerektiğine işaret etmektedir. Kounin'e göre ise, sınıf yönetimi, çocukların bireysel ve gelişim özelliklerine uygun etkinliklerin planlanması, öğrenmeye güdülenmesi, aktif katılımları ile etkinliklerin yürütülmesi ve dönüt verilmesidir (Aktaran Sadık, 2018). Bu görüşle paralel olarak sınıf yönetimi, çocukların en üst düzeyde öğrenmeleri için motive edici ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Bir başka ifadeyle sınıf yönetimi, sınıfta uygun öğrenme atmosferinin oluşturulmasını, fiziki ortam düzenlemelerini,

belli kurallar dahilinde ilişkilerin ve iletişimin düzenlenmesini, öğretim sürecinin yürütülmesini, zaman yönetimini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içermektedir (Karip, 2019). Tanımlarda da görüldüğü gibi çocukları hedeflenen kazanımlara ulaştıran düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak, zamanı etkili ve verimli kullanmak, daha fazla öğrenme fırsatları yaratmak, çocukların motivasyonunu ve sorumluluğunu artırmak, olumlu davranışları kazanmalarının yanı sıra kendi davranışlarını anlama ve yönlendirmelerini desteklemek sınıf yönetiminin başlıca amaçlarındandır (Koçyiğit vd., 2020; Sadık, 2018; Sieberer Nagler, 2016; Yaşar Ekici vd., 2017). Özetle Evertson ve Weinstein (2006)'ın belirttiği gibi sınıf yönetiminin akademik öğrenme ortamı ve duygusal öğrenme ortamı oluşturmak üzere iki temel amacı vardır. Ayrıca etkili sınıf yönetimi, sınıfta karşılaşılabilecek problem durumlarını tahmin etme ve önlem alma, etkili bir lider olma, pozitif sınıf iklimi oluşturma, istendik davranışları öğrenebilecekleri konusunda çocuklara güvenme, çocukların haklarını koruma, tüm çocuklara karşı adil olma, okul yönetimi, rehber öğretmen ve aileler ile iş birliği yapmaya yönelik ilkeleri içermektedir (Sadık, 2018).

2.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetiminde temel olarak, davranışçı akıma dayanan geleneksel yaklaşım ve yapılandırmacı sosyal gelişime dayanan çağdaş yaklaşım olmak üzere iki türlü yaklaşım ele alınmaktadır (Güneş, 2021). Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Öğretmen bir otorite unsuru olarak sınıfa hâkim ve bilgi aktarandır. Sınıf kurallarını koyar ve çocuklardan bu kuralları koşulsuz kabul etmeleri beklenir. Davranışlar ödül ve ceza ile disiplin edilir. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğretmenin amacı doğrultusunda çocuk pasifize edilerek gerçekleştirilir (Güneş, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Çağdaş yaklaşım ise öğrenci merkezlidir. Öğretmen sevecen, anlayışlı, demokratik, yeniliklere açık, çocukların bireysel farklılıklarını önemseyen, öğrenmelerini kolaylaştıran bir rehber ve onlara davranışlarıyla iyi model olan kişidir. Bu yaklaşımda sınıftaki otoriter anlayış yerini karşılıklı iletişime bırakmıştır. Öğretim etkinlikleri etkileşimli, aktif öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve

yapılandırmacı bir anlayışla yürütülmektedir (Güneş, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

2.1.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimine ilişkin geliştirilen modellerin alan yazında tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında incelendiği görülmektedir. Sınıf yönetimi modellerinden tepkisel ve önlemsel model geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı kapsamında, gelişimsel ve bütünsel model ise çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı kapsamında değerlendirilmektedir (Atik, 2021).

Tepkisel model, bireysel davranış değişikliğine odaklanan, istenmeyen bir davranışa verilecek tepki ile davranışı şekillendirmeyi amaçlayan bir modeldir (Atik, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Davranışın nedenlerine inmeden sonuçlarına göre hareket edilen bu modelde ödül-ceza gibi dışsal motivasyon kaynakları kullanılmaktadır (Güneş, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Sınıf yönetimi becerilerinin zayıflığı halinde bu modele sık sık başvurulduğu söylenmektedir (Sadık, 2018). İstenmeyen davranışın şiddetlenmesi veya daha sık görülmesi riskini de taşıyan tepkisel model, okul öncesi dönem için uygun görülmemekle birlikte modelin sadece ödül-olumlu pekiştireç yönünün dikkatle kullanılması önerilmektedir (Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

Önlemsel model, öğretmenin öngörüsüne dayanarak problem durumların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik bir sınıf düzeni oluşturulmasını ve tepkisel modele ihtiyacı azaltmayı amaçlayan modeldir (Atik, 2021; Sadık, 2018). Bu modelde bireysel davranış değişikliği değil grup dinamiği, etkili planlama ve çocuklarla birlikte karar verilen kurallar ve rutinler ön plandadır (Güneş, 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yararlanabileceği modeller arasında gösterilmektedir (Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

Gelişimsel modelde farklı eğitim kademelerinde gelişimsel özellikler değişiklik gösterdiğinden sınıf yönetimine ilişkin davranışların da değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sadık, 2018). Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özellikleri ve

ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenen sınıf düzeni, planlama, yöntem ve teknikler ile çocukları tüm gelişim alanlarında desteklemek amaçlanmaktadır (Güneş, 2021).

Bütünsel model ise nlemsel modele önceliğin verildiği diğer üç modelin bir sentezidir (Atik, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Diğer adıyla sınıf yönetimi sistem modeli diye geçen bu modele göre sınıf i ve dış çevresiyle bir bütün olarak görülür ve çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesinde okul, aile ve arkadaş çevresi gibi faktörler de dikkate alınarak hareket edilir (Atik, 2012; Sadık, 2018; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

2.1.3. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri

Sınıf yönetiminde çocuklara istendik davranışların kazandırılması ve öğrenme faaliyetlerinin belirli düzenli ve uyum içinde sürdürülebilmesi için sınıfta disiplin gerekli görülmektedir (Karataş ve Güngören, 2021). Alan yazında sınıfta disiplini sağlamaya yönelik geliştirilmiş çeşitli modeller bulunmaktadır. Disiplin modellerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sergilenecek ğretmen tutum ve davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Wolfgang disiplin modellerinden bazılarını “ğretmen eyleminin g srekliiliği” içinde ğretmen kontrolünün minimum düzeyden maksimum düzeye kadar değiştiği  pozisyona yerleştirmiştir. Buna göre “ilişki-dinleme” pozisyonunda öğretmenin minimum kontrolüne ve en ocuk merkezli uygulamalara sahip Gordon'un Etkili ğretmenlik Eğitimi Modeli; “kurallar ve sonuç” pozisyonunda ğretmen merkezli uygulamalara sahip Davranışsal Değişim Modeli ve Canter'in Kararlı Disiplin Modeli yer almaktadır. İkisi arasında yer alan “yüzleşme-sözleşme” pozisyonunda ise ğretmen istenmeyen davranışı durdurmak ve değiştirmek için çocukla etkileşime girer ancak davranış değişikliğinin sorumluluğu çocuktur ve burada Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli ve Glasser'in Disiplin Modeli yer almaktadır (şahin Sak vd., 2018) (şekil 1).

**Minimum Öğretmen Gücü***İlişki-Dinleme:*Gordon'un Etkili Öğretmenlik
Eğitimi Modeli*Yüzleşme-Sözleşme:*Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli
Glasser'in Disiplin Modeli**Maksimum Öğretmen Gücü***Kurallar ve Sonuçlar:*Davranışsal Değişim Modeli
Canter'ın Kararlı Disiplin Modeli

Şekil.1. Öğretmen eyleminin güç sürekliliği. Şahin Sak, İ. T., Sak, R. & Tezel Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. Early Years, 38(1), 35-52.

Davranışsal değişim modeli Skinner'ın felsefesini esas alır (Karataş ve Güngören, 2021). Model, davranış sergilendikten sonra koşullu uyaranların (ödül ya da ceza) verilmesiyle davranışın değiştirilebileceği görüşü üzerine temellendirilmiştir. Bu modelin odak noktası istendik davranışların ardından uygun bir ödül verilerek yapılacak pekiştirmelerle bu davranışların yapılma sıklığını ve niteliğini artırmaktır (Ergün, 2021).

Canter'ın kararlı disiplin modeli, literatürdeki bir diğer adıyla güvengen disiplin modelinde, çocuklara sınır koymak gerekli ve bu konuda öğretmen sorumludur. Öğretmen istendik davranışların kontrolünü sağlamada okulun ilk günlerinden itibaren uygulayacağı sınıf kuralları ve sonuçlarına ilişkin iyi bir disiplin planı oluşturmalı ve sınıfta uygun bir yere asmalıdır (Çelebi Öncü, 2018). Bu modelde öğretmen kuralları uygularken tutarlı olup tüm çocuklara eşit ve adil davranmalı; kurallara uyanlar ödüllendirilirken uymayanlar cezalandırılmalıdır (Karataş ve Güngören, 2021).

Gerçeklik terapisi olarak da bilinen Glasser'in disiplin modeline göre istenmeyen davranışlar fizyolojik, sevilme, değer görme, eğlenme, özgürlük gibi belli ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklı ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bu ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretmen istendik davranış geliştirmesini desteklemektedir (Çelebi Öncü, 2018). Bu modelde çocukların davranışları ve sonuçları arasında nedensellik kurmalarına ve bu şekilde de davranışlarının sorumluluğunu üstlenerek doğru seçimler yapmalarına yardımcı olma vurgulanmaktadır (Irvine, 2015).

Dreikurs'un sosyal disiplin modelinin ussal (mantıksal) sonuçlar modeli ya da olumlu disiplin modeli olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Bu modele göre ait olma, ilgi görme

gibi sosyal ihtiyaçları karşılanmayan çocuklarda dikkat çekme, g arama,  alma ve ie kapanma şeklinde istenmeyen davranışlar görülecektir (Çelebi nc, 2018). Çocuğun sosyal çevresine kendini kabul ettirmesi ilkesine dayanan bu model, çocuğun kendi davranışlarından sorumlu olmasını sağlayarak onda otokontrol geliştirilmesi üzerine kurguludur (Karataş ve Güngören, 2021). Çocuğun davranışlarından sorumlu olduğunu anlayabilmesi için ise istenmeyen davranışının sonuçlarını ceza olarak algılamayacağı şekilde mantıksal bir çerçevede yaşamasına ve telaf etmesine izin verilmelidir (Çelebi nc, 2018).

Gordon'un etkili öğretmenlik eğitimi modeline göre sınıfta disiplin, ödül ve ceza yerine öğretmenin etkili iletişim becerileri kullanması, çocuklara problem çözme, karar verme becerilerini kazandırması ve öz disiplin geliştirmelerini desteklemesi ile sağlanmaktadır (Çelebi nc, 2018; Karataş ve Güngören, 2021). Öğretmen ocukların kendi problemlerini çözebileceklerine inanarak sabırla beklemeli ve birtakım rehberlik yeterliklerine sahip olmalıdır (Çelebi nc, 2018). Bu disiplin modellerinden başka literatürde Kounin modeli, Ginott modeli, Jones ve Jones modeli gibi farklı disiplin modelleri de mevcuttur.

2.1.4. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi, etkili eğitim-ğretim sürecinin önemli bir bileşenidir. Bireysel ihtiyaçları, ilgi ve motivasyonları, öğrenme hızları gibi birçok özellikler bakımından farklı ve özellikle duygusal ve/veya davranış bozukluklarına sahip ve dezavantajlı durumdaki çocukların da başarıyla sürece dhil edilmesinde etkili sınıf yönetimi bir ön koşuldur (Gage ve MacSuga Gage, 2017). Ayrıca etkili bir sınıf yönetiminde, sınıftaki düzeni, öğretme-öğrenme etkinliklerinin akışını ve sınıf içi iletişimi olumsuz etkileyen istenmeyen ocuk davranışlarının nedenlerinin belirlenmesi, olası durumların öngörülmesi ve ortaya çıktığında etkili bir strateji ile ortadan kaldırılması önemli görülmektedir (Erdem ve Koçyiğit, 2019; Koçyiğit vd., 2020). Öğretmenlerin sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmesi için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler ilgili alanyazında sınıf

yönetiminin boyutları olarak geçmekte ve genellikle şu beş boyutta ele alınmaktadır (Akar, 2021; Güneş, 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

1. Sınıfın fiziksel düzenlenmesi
2. Öğretim yönetimi
3. Davranış yönetimi
4. Zaman yönetimi
5. Etkili iletişim ve ilişki düzenlemeleri

Etkili bir sınıf yönetiminde fiziksel çevrenin düzenlenmesi iyi bir başlangıç olarak görülmektedir (Sadık, 2018). Sınıfın alanı, ışıklı ve havadar olması, öğrenme merkezlerinin, masaların ve materyallerin konumu, sınıftaki çocuk sayısı, ilgi çekici ve ihtiyaca yönelik materyallerin varlığı gibi kriterleri kapsamaktadır (Güneş 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Küçük çocuklar bulundukları ortamın doğasına göre farklı tepkiler verirler. Yapılan bir çalışmada estetik açıdan zengin bir öğrenme ortamı sunan etkili tasarlanmış bir sınıfta okula devam eden çocuklarda, niteliği daha zayıf sınıftaki çocuklara göre, tüm gelişim alanlarının daha olumlu etkilendiği, öğrenme ve okula devam etme motivasyonlarının ise önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür (Adedigba, 2015).

Etkinliklerin planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleri öğretimin yönetimi boyutunu oluşturmaktadır (Akar, 2021). Bu boyutta sınıfın fiziksel düzeni ile uyumlu, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanmış etkinliklerin etkili yöntem ve teknikler kullanılarak uygulanması önemli görülmektedir (Güneş, 2021). Bununla birlikte çocuklara sıcak tavırda ve geri bildirimde bulunma gibi öğretmen davranışlarının çocukların sınıftaki performanslarının artışında etkisi olmaktadır (La Paro, Pianta ve Stuhlman, 2004). Etkili sınıf yönetimi için öğretimin yönetimi boyutunda alan ve pedagoji bilgilerinin entegre edilerek kullanılmasına son yıllarda teknoloji bilgisinin de eklenmesiyle öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmalarının bu boyutu destekleyeceği belirtilmektedir (Güneş, 2021).

Zaman yönetimi boyutunda iyi bir planlama, çocukların ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşlukları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşmada uygun etkinliklerin seçilmesi, sürelerinin

belirlenmesi, önceliklerin belirlenmesi, gerekli olanın verilmesi, eğitim sürecini engelleyici faktörlerin ortadan kaldırılması, problem davranışların öngörülmesi veya problem davranışlara etkili çözümlerin bulunması gibi diğer boyutlarla da ilişkili konularda zamanın etkili ve verimli kullanılması önemli görülmektedir (Akar, 2021; Güneş, 2021; Sadık, 2018).

Öğretmenler beklenmedik olaylarla başa çıkmalı ve etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak öğrenci davranışlarını kontrol etme becerisine sahip olmalıdır (Sieberer Nagler, 2016). Etkili bir sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda çocukların ilgi ve gereksinimlerine dayanan, açık, anlaşılır, değişime uygun, esnek, çocuklarla birlikte, demokratik bir tutumla sınıf kurallarının belirlenmesi ve pedagojik uygunlukta yürütülmesi önemli görülmektedir (Güneş 2021; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Bu boyut çocukların davranışlarını yönlendiren kuralların yanı sıra sınıfta problem davranışlar görüldüğünde zamanında uygun müdahalede bulunma ve istendik davranışa yönelik stratejilerin uygulanmasıyla ilgilidir (Akar, 2021; Sadık, 2018).

Sınıf iklimi çok önemlidir. Olumlu bir sınıf iklimi yaratmak, çocukların okula gitmeyi ve öğrenmeyi sevmelerinin ana nedeni olarak görülmektedir (Sieberer Nagler, 2016). Olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasında öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasındaki iletişim ve ilişkilerin niteliği rol oynamaktadır (Sadık, 2018). Etkili iletişim ve ilişkilerin düzenlenmesi boyutunda okul öncesi öğretmenlerinden sınıf olaylarına duyarlılık göstermeleri, çocukların olumlu benlik algısı ve olumlu akran ilişkileri geliştirmelerini destekleyen, bağımsızlığa ve öğrenmeye teşvik eden etkili iletişim dilini kullanmaları ve sınıf içi etkileşimi artırmaları beklenmektedir (Sadık, 2018; Uyanık Balat ve Bayındır, 2018). Olumlu öğretmen çocuk ilişkisinin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, sınıftaki disiplin sorunlarını azalttığı ve sınıf yönetiminin diğer boyutları için kilit rol oynadığı belirtilmektedir (Güneş, 2021). Yapılan araştırmalarda sınıftaki iyi öğretmen çocuk ve akran etkileşimlerinin çocukların sosyal ve akademik performansı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Hatfield, Burchinal, Pianta ve Sideris, 2016; Hu vd., 2017).

2.2. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, davranışın başlamasını, yönünü, yoğunluğunu, kalıcılığını ve kalitesini, özellikle de hedefe yönelik davranışı açıklamak için kullanılan teorik bir kavramdır (Murphy ve Alexander, 2000). Bireye davranışını belirli bir hedefe veya göreve yönlendirmesinde ve bireyin hedefe ulaşmaya veya görevi başarıyla tamamlamaya çalışırken ısrarcı olmasını sağlayan içsel bir dürtü vermektedir (Sieberer Nagler, 2016). Diğer bir ifadeyle motivasyon, bireyin yoğun istek duyarak belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik zaman ve emek harcamaya, becerilerini kullanmaya gönüllü olması ile ilgili bir kavramdır (Ergün, 2019; U. Sak, 2020). Sieberer Nagler (2016) motivasyonu davranışa yön ve odak veren enerji olarak tanımlamaktadır. Wiseman ve Hunt (2013)'a göre motivasyon, öğrenmelerin özümsemesi için zihni açacak bir anahtar olarak görülmektedir. Ball (2012) ise motivasyonun kişiyi harekete geçirdiğini ve yapılan işten keyif almasını sağladığını söylemektedir. Literatürde motivasyon kavramının spesifikleştirilerek farklı terimlerle de ifade edildiği görülmektedir. Motivasyon, Dabrowski'nin kavramsallaştırmasına göre "görev bilinci", belli bir görevi başarı ile tamamlamaya doğru yükselen bir enerjiyle gidebilme gücü olarak ifade edilmektedir (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018). Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı'nda ise motivasyon kavramı yerine "görev aşkı" veya "işe adanma" terimlerinin kullanıldığı; görev aşkının ise özgüven, azim, istek, önemli problemleri tanılayabilme ve çözebilme yeteneğine sahiplik inancı ve kişisel yüksek standartlar belirleme özelliklerinden oluştuğu belirtilmektedir (Baysal Metin vd., 2018; U. Sak, 2020).

2.2.1. Motivasyon Kuramlarına Bakış

Motivasyon kavramının insan davranışlarını anlaşılır hale getirmeye çalışan birçok kuram tarafından ele alındığı görülmektedir. Davranışçı kurama göre insan davranışlarının nedeni koşullanma süreciyle açıklanmakta ve motivasyon dışarıdan gelen uyarıcılar ve pekiştireçlerden kaynaklanmaktadır. Davranış pekiştirildiği takdirde tekrar etme eğilimi

göstermektedir. Sınıfta öğrenci motivasyonu pekiştirme ile sağlanmakta ve ödül kullanımının önemi vurgulanmaktadır (Koçyiğit, 2018).

Bilişsel kuramda davranışçı kuramın aksine motivasyonun temelinde bireyin kendisinden kaynaklı etkenler ön plandadır. Birey düzene, öngörülebilirliğe, çevresinde olup bitenleri bilmeye ve anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç belirdiğinde sahip olduğu şemalar ile uyarıcı arasında bilişsel dengesizlik yaşamakta ve dengelenimi sağlamak için yani probleme çözüm ararken motive olmaktadır (Ergün, 2019; Koçyiğit, 2018; İ. Öztürk, 2021). Bununla birlikte bu kurama göre, bireylerin davranışları üzerinde kendi kararları ve seçimleri rol oynamakta ve motivasyonları sahip oldukları amaç, beklenti ve değerler gibi içsel faktörlerden etkilenmektedir (Dağlıoğlu, 2018; Koçyiğit, 2018).

Sosyal öğrenme kuramına göre motivasyon, gözlem yoluyla öğrenilen yeni davranış ve becerilerin ancak performansa dönüşmesi sürecinde oluşmaktadır. Bu noktada dolaylı pekiştirme ve içsel pekiştirme harekete geçirici olarak işlev yapmaktadır. Dolaylı pekiştirmede birey başkasının davranışının sonuçlarını gözler ve pekiştirilen davranışları yapmaya istekli olur. İçsel pekiştirmede ise birey davranışlarını kendi belirlemiş olduğu standartlara göre değerlendirip uygun görürse kendi kendine pekiştirir ve davranışını sürdürür. Bu kurama göre, çocuklar model davranışların sonuçlarını gözlemeleri sağlanarak ve ulaşılabilir hedefler belirlemelerine rehberlik edilerek motive edilebilirler (Senemoğlu, 2020). Sosyal öğrenme kuramına göre motivasyonu amaca ulaşma beklentisi, amacın ne kadar önemli olduğu ve yapılacak işe yönelik tepki etkilemektedir (Ergün, 2019).

Hümanistik kurama göre motivasyon, bireyin maksimum potansiyelini gerçekleştirme çabasıdır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Maksimum potansiyele ulaşmaya çalışırken insan davranışları bir ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde şekillenmektedir (Bayar ve Gedik, 2021). Bu bağlamda birey temel düzeydeki fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar karşılanmadan merakını giderme, bilme ve anlama, estetik ve kendini gerçekleştirmenin yer aldığı üst düzeydeki ihtiyaçları için motive olamamaktadır (Ergün 2019; Koçyiğit 2018). Motivasyon tatmin olma, ilişki kurma, başarı ve özyeterlik gibi içsel faktörlerden kaynaklanmaktadır (Koçyiğit, 2018). Hümanist görüş bağlamında öğretmenin çocuğun neye ihtiyacı olduğunu

belirlemesi ve buna göre öğrenme ortamını düzenledikten sonra motive olmasını beklemesi önemli görülmektedir (Bayar ve Gedik, 2021).

Richard Ryan ve Edward Deci'nin öncülük ettiği özerklik kuramına göre ise insanlar doğuştan öğrenme ve keşfetme arzusuna sahip ve kendilerini gerçekleştirme eğilimindedirler (Dağlıoğlu, 2018; Ryan ve Deci, 2000a). Harekete geçmelerinde dış uyarıcılar da etkili olsa bile motivasyonlarını çoğunlukla ilgileri, merakları ve değerleri oluşturmaktadır (Dağlıoğlu, 2018; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Özerklik kuramında yeterlik, özerklik ve ilgililik olmak üzere 3 temel ihtiyaç üzerinde durmakta ve bu ihtiyaçları karşılayan sosyal çevre koşullarının bireyin motive olmasını kolaylaştırdığı özellikle içsel motivasyonun sürdürülmesine temel oluşturduğu savunulmaktadır. Bu kurama göre motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere iki uç arasında dışsal motivasyon da dikkate alınarak kavramsallaştırılmıştır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b).

2.2.2. Motivasyon Türleri

Dışsal motivasyon davranışın harici olarak, içsel motivasyon ise dahili olarak yönlendirilmesini ifade etmektedir. Bir başka deyişle, içsel motivasyon çocukların dışarıdan gelecek bir ödül için değil kendi ilgisine ve zevk almasına dayanan bir beceri veya etkinliği tamamlamasını sağlarken; dışsal motivasyonda çocuğun bir görevi üstlenmesi veya bir şeyi yapması dışarıdan verilecek bir ödül ile sağlanmaktadır (Marcou ve Philippou, 2005). İçsel motivasyon bireylerin kendini geliştirme, keşfetme, haz duyma, ilgi, merak, öğrenme ihtiyacı gibi kişinin kendisinden kaynaklanırken; dışsal motivasyon ödül ya da fayda beklentisi sonucunda oluşmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ergün, 2019; Ryan ve Deci, 2000b; U. Sak, 2020). İlgi çekici bir aktivite kendi özünde ödüllendirici olduğu için içsel olarak motive olmuş bireyin bu aktiviteyi gerçekleştirmek ve sürdürmek için dışarıdan herhangi bir ödül ya da pekiştirmeye ihtiyaç duymadığı vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000b). Deci ve Ryan (2000), ödül ya da ceza gibi dış motivasyonel stratejilerin

özerkliği baltalayarak içsel motivasyonu azalttığını, yaratıcılık ve problem çözmeyi olumsuz etkilediğini söylemektedirler. Bununla birlikte literatürde dışsal motivasyonda ödül olmadığında genellikle motivasyonun azaldığı da belirtilmektedir (U. Sak, 2020). Özerklik kuramı bağlamında hem içsel hem de dışsal motivasyonun eksikliği için motivasyonsuzluk kavramı kullanılmakta ve bir davranışa girişme niyetinin olmaması dolayısıyla hareketsiz kalma durumu olarak açıklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyonsuzluğun bir aktiviteye ya da davranışa değer vermeme, istenen bir sonuca ulaşacağına inanmama ya da yetersizlik duygusundan kaynaklandığı belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Sınıfta etkinliklere katılmayan, arkadaşlarından ve öğretmeninden uzak durarak iletişime geçmeyen bir çocuğun motivasyonsuz olduğu söylenebilir.

2.3. Sınıf Yönetimi ve Çocuk Motivasyonu İlişkisi

Okul öncesi eğitimde öğrenme ortamı ve öğretmen özellikleri çocukların sosyo-duygusal gelişim becerilerinde kritik rol oynamaktadır (Abdullah, 2019). Okul öncesi öğretmenleri çocukların motivasyon gelişimini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Sarıcı Bulut, 2022). Motivasyon bireyi çevreyle etkileşmeye veya hedeflere ulaşmaya teşvik eden itici bir güçtür (Lee, 2014). Motivasyon, öğrenmeye yönelik harekete geçmeyi sağlamakla birlikte öğrenme etkinliğini sürdürmede ve yönlendirmede etkilidir (Dağlıoğlu vd., 2017). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıftaki motivasyonları etkinliklere aktif katılım gösterme, dikkatini verebilme ve sürdürebilme, verilen görevleri tamamlamaya çalışma, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşime girme çabaları ya da olumlu/olumsuz deneyimleri karşısında hissettikleri ve verdikleri tepkiler ile meraklı soruları, keşif yapma istekleri gibi iç içe geçmiş birçok olgu içinde görünür hale gelmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamını nasıl hazırladıkları, uyguladıkları öğretim stratejileri, çocuklarla olan ilişki ve etkileşimleri ve akran ilişkilerini desteklemeleri ile çocukların motivasyonlarını etkiledikleri belirtilmektedir (Dağlı, 2022). Bu noktada sınıf yönetimi işaret edilmekte ve etkili sınıf yönetimi becerisi bir öğretmenin yeterliliği için en temel özellik olarak kabul edilmektedir (Kwok, 2019).

Sınıf yönetimi becerisi sınıf ortamının çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesini gerektirir. Sınıf ortamı çocukların düşünme yapısını, tutumunu ve davranışlarını etkileyen önemli bir çevresel faktör olarak görülmektedir (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Okul öncesi dönemde çocuklar akademik, sosyal ve duygusal becerileri bakımından en iyi öğrenme deneyimlerini doğru yapılandırılmış, ilgi çekici ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim ortamlarında yaşarlar (Dağlı, 2022). Fiziksel düzen açısından estetik ve zengin bir öğrenme ortamı sunan etkili tasarlanmış bir sınıfta, çocukların gelişim alanları olumlu etkilenmekte ve öğrenme ve okula devam etme motivasyonları artmaktadır (Adedigba, 2015).

Etkili sınıf yönetimine ilişkin olarak öğretimin planlanması temelinde çocukların merak ve keşif duygularını besleyen ve yaratıcılıklarını geliştiren etkinliklere yer verilmesi çocukların dikkat, odaklanma ve motivasyonlarını olumlu etkileyecektir (Güneş, 2021). Çocukların motivasyonlarının desteklenmesinde demokratik ve öğrenci merkezli uygulamalar etkili görülmektedir (Dağlıoğlu, 2022). Deci ve Ryan (2008)'e göre çocuklar özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç karşılandığında, kendi kendilerine motive olmakta ve öğrenme faaliyetlerine katılımları artmaktadır. Dağlı ve Dağlıoğlu (2018) çocukların merakları, ilgileri ve tercihleri doğrultusunda sevdikleri etkinlikleri hazırlamanın motivasyonlarını artıracığını söylemektedirler. Yüksek motivasyona sahip çocuklar etkinliklere daha fazla istekle katılmakta ve etkinliklerde daha uzun süre vakit geçirmektedirler (Hashmi, Seok ve Halik, 2017). Bu durumda çocukların istenen kazanımları elde etmeleri kolaylaşmaktadır (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2018). Dağlı (2022)'ya göre eğitim ortamında kullanılan materyaller, uygulanan yöntem ve teknikler çocukların motivasyonunu etkilemektedir. Öğretmenlerin etkinlikleri görsel, işitsel, mantıksal/matematiksel vs. gibi farklı öğrenme stillerine hitap eder şekilde düzenlemelerinin çocukların etkinliklere olan motivasyonunu artıracığı söylenmektedir (Sarıcı Bulut, 2022). Sosyodramatik oyunlar (Sawyer ve Brooks, 2021), dijital öykü anlatımı (Shemy, 2021), artırılmış gerçeklikle hazırlanmış etkinlikler (Aydoğdu, 2021), sorgulamaya dayalı STEM etkinlikleri (Dilek, Taşdemir, Konca ve Baltacı, 2020) gibi farklı öğretim uygulamaları okul

öncesi çocuklarda motivasyonu artırmaktadır. Ayrıca etkinlikler sırasında arka planda müzik çalınması çocukların motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Cömert ve Özbey, 2024). Etkinliklerin birbirine benzemesi, kolay olması çocukların sıkılmalarına yol açmakta ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Dağlıoğlu, 2022). Çocukların zorlayıcı, başarıyı ve yetkinliği deneyimleyebilecekleri etkinliklerle karşılaşmaları onları motive edecektir (Dağlı, 2022; Dağlıoğlu, 2022; Özbey ve Aktemur Gürler, 2019). Yüksek düzeyde öğretim desteği sağlanan sınıflarda çocuklar etkinliklere odaklanmış ve zor etkinlikleri tamamlamakta ısrar göstermiştir (Pakarinen vd., 2011). Çocukların zorluklarla karşılaştıklarında onu aşmak için sergiledikleri ısrarlı davranışlar motivasyon düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Dağlı, 2022). Çocukların zorlayıcı etkinliklerde görevleri tamamlamak için sebat gösterdikleri ve bu tür etkinliklerden zevk aldıkları gözlenmiştir (Jozsa, Barrett, Jozsa, Kis ve Morgan, 2017). Çocukların akademik gelişimi ve üst düzey düşünme becerilerini desteklemek üzere hazırlanan öğretim etkinliklerinin çocuklarda motivasyonu ve başarıyı öngördüğü tespit edilmiştir (Mantzicopoulos, Patrick, Strati ve Watson, 2018). Örneğin, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine sıklıkla yer vermesi aynı zamanda etkinlik sırasında çocukları hem duygusal hem de öğretimsel açıdan desteklemesi çocuklarda fen bilimlerine yönelik içsel motivasyonu ve performansı artırmaktadır (Mantzicopoulos vd., 2018; Oppermann, Brunner, Eccles ve Anders, 2018).

Öğretme-öğrenme faaliyetlerinde dikkat çekici, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren, daha eğlenceli ve aktif hale getiren materyallerin kullanılması öğrenme motivasyonunu artırmakta ve daha fazla katılım sağlamaktadır. (HD ve Darmawan, 2023). Çocukların gelişim seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun materyal, etkinlik seçimi gibi bireysel ihtiyaçları karşılamak üzere etkileşimlerini uyarlayabilen duyarlı öğretmenlerin sınıflarında katılım seviyesi daha yüksek olmaktadır (Zhao, Sharp ve Malkus, 2024). Çocukların sınıftaki etkinliklere aktif katılım göstermesi motivasyonel bir davranıştır. Katılım düzeyi üzerinde öğretim uygulamalarının etkisi daha olumlu duygusal tona sahip sınıflarda daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Öğretmen merkezli grup etkinlikleri veya masa başı çalışmalardan ziyade oyun odaklı ve çocuğa daha fazla özgürlük ve seçim hakkının verilmesini temsil eden

öğretimsel destek ve öğretmenin sınıftaki sıcak ve saygılı tutumunu, akademik ve sosyal becerilerdeki gelişime duyarlılığını temsil eden duygusal desteğin bir arada sunulması çocukların sınıftaki öğrenme aktivitelerine katılımını daha çok artırmaktadır (Aydoğan, Farran ve Sağsöz, 2015).

Sınıf yönetimi becerisi öğretmenin sınıftaki sosyal etkileşimleri yönetebilme, davranışları düzenleyebilme ve çocuklarla olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğini de içermektedir. Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında saldırganlık, içselleştirme ve dikkat problemleri daha az görülmekte ve çocukların sosyal yeterliliği daha yüksek olmaktadır (Fossum, Handegard ve Britt Drugli, 2017; Major, Gaspar, Palos ve Pereira, 2024). Öğretimsel desteğinin duygusal destek ile birleşmesini temsil eden yüksek nitelikli sınıflarda çocukların motivasyonel ve akademik becerileri önemli ölçüde olumlu etkilenmektedir (Salminen vd., 2018). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla sıcak ve yakın ilişkiler kurduklarında, çocuklar eş zamanlı olarak daha başarılı akademik beceriler (Hu, Guo, Wang ve Vitiello, 2021) ve ilköğretim birinci sınıfta okumaya yönelik daha fazla içsel motivasyon göstermişlerdir (Guay, Stupnisky, Boivin, Japel ve Dionne, 2019). Ayrıca çocuklar daha olumlu akran ilişkileri (Ogelman, 2021), daha iyi sosyal beceriler (Mohamed, 2018; Wu, Hu, Fan, Zhang ve Zhang, 2018) sergilemişlerdir. Çocukların sosyal becerileri ile motivasyonları pozitif ilişkilidir (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019). Sosyal becerileri desteklenen çocuklar daha yüksek motivasyona sahip olmaktadır (Özbey ve Köyceğiz, 2019). Vatansever Bayraktar (2015)'e göre, çocuklardaki yüksek motivasyon öğrenme-öğretim sürecinde performans artışı ve istenmeyen davranışlardaki azalışı sağlamasıyla sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ancak çocuklarda içsel motivasyon azaldıkça problemli davranışlar artmakta (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019) ve öğretmenler, problemli davranışları olan çocuklarla olumlu ilişkiler kurmakta ve sınıfı yönetmekte daha fazla zorlanmaktadır (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme ve Maes, 2008). Ödül ve ceza yoluyla davranış düzenleme yoluna gidilmesi motivasyonu olumsuz etkilemektedir (Kowalski ve Froiland, 2020). Çocukların ahlaki değer davranışları ile motivasyonları arasında da pozitif ilişki söz konusudur (Özbey, 2018b). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim

planlarında değerler eğitimine yer vermeleri çocukların motivasyonlarına katkı sağlayarak sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Can ve Günaydı, 2019).

Öğretmen çocuk etkileşiminin kalitesi çocuğun sınıftaki motivasyonunu etkilemektedir. Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri çocukların sosyal ve akademik performanslarıyla pozitif ilişkiliyken (Hatfield vd., 2016; Hu vd., 2017), anlaşmazlık ve/veya çatışma ile karakterize edilen olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimleri ise çocukların motivasyon (Pakarinen, 2012) ve etkinliklere katılım (Zhao vd., 2024) düzeylerinin düşük olmasıyla ilişkilidir.

Sonuç olarak, tüm bu bilgilerden yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişki test edilebilir. Literatürde, okul öncesi eğitimden sonraki diğer eğitim kademeleri düzeyinde yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum, davranış ve uygulamaları öğrencilerin motivasyonları açısından ele alınmış ve etkili sınıf yönetiminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etki yarattığı kanıtlanmıştır (Adedigba ve Sulaiman, 2020; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; HD ve Darmawan, 2023; Karaköse vd., 2023; Mustari ve Muhammad, 2023; Talebi Khansari, 2020; Yıldırım, 2021). Bu nedenle aynı ilişkinin okul öncesi eğitim düzeyinde de olabileceği varsayılabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sınıf yönetimi becerileri ve motivasyon ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalara kısaca özetlenerek yer verilmiştir.

2.4.1. Konu ile İlgili Ulusal Literatürdeki Çalışmalar

Bozgeyikli ve Gözler (2016), 113'ü kadın 101'i erkek olmak üzere toplam 214 sınıf öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi

Becerileri Ölçeği”, “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği; öğrencileri motive etme düzeylerinin ise cinsiyete, medeni duruma ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol davranışını erkek öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri; evli öğretmenlerin orta düzeyde kontrol davranışını bekar öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri saptanmıştır. Bununla birlikte kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve öğrencileri motive etme düzeylerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey ve Dağlıoğlu (2017), ülkemizde okul öncesi dönemde motivasyon konusunu ilk kez ele alarak Jossa ve Morgan tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’ni Türkçeye uyarlamışlardır. Çalışmada ölçeğin geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış ve okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık, 105’i kız 102’si erkek olmak üzere toplam 207 çocuğun motivasyonlarını yaş ve cinsiyete göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu; çocukların motivasyon düzeylerinde ise büyük yaş grubu olanlar ve kız çocuklar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Köyceğiz ve Özbey (2019), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeylerini problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 387 çocuk ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okula iki ve daha fazla yıldan beri devam eden çocukların, öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan

çocukların ve öğretmenleri dört yıllık lisans mezunu olan çocukların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların motivasyonlarının öğretmenin yaşı ile ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 48-72 aylık çocukların motivasyonları ile problem çözme becerileri arasında ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Özbey ve Köyceğiz (2019), Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın 48-60 ay yaş aralığındaki 16 çocuğun motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, veri toplama araçları olarak "Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmışlardır. Deneysel yöntem ile yürütülen çalışmada, kontrol grubunun olmadığı yani tek bir gruba ön test ve son test uygulaması ile değerlendirmenin yapıldığı yarı deneysel model kullanılmıştır. Test grubunun zayıf sosyal becerilere ve düşük motivasyona sahip çocuklardan oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu çocuklara iş birliği, sosyal etkileşim, empati, paylaşma ve duyguların yönetimi gibi davranışları içeren Sosyal Beceri Eğitim Programı, 14 hafta boyunca haftada iki gün uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında önemli ölçüde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve uygulanan eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyol (2021), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 24 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 5 yaşındaki 232 çocukla yapmış olduğu nicel araştırmada ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma verileri "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kendi algılarına göre, çocukların katılım düzeyleri ise gözlem yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada katılım terimi, çocukların sınıf içi etkinliklere ve öğrenme sürecine aktif dahil olmasını temsil eden davranışsal katılım odağında kullanılmış ve çocukların katılım düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin mesleki beceriler alt boyutunda ve ölçeğin toplamında çocukların katılım düzeyleri ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı

tespit edilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların katılım düzeyleri ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2021), eğitim fakültelerinde öğrenim gören 538 öğretmen adayının motivasyonları ile öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanılarak, öğretmen adaylarının kendi motivasyonlarına ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine yönelik algı ve değerlendirmeleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Yetişkin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ile üniversite öğrencilerinin motivasyonları arasında orta düzeye yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Köyceğiz Gözeler ve Özbey (2021), “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın okul öncesi çocukların motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada karma modeli kullanmışlardır. Araştırmanın nitel boyutu temel nitel araştırma deseniyle, nicel boyutu ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kontrol ve deney gruplarındaki çocuk sayısı eşit olmak üzere 48-72 ay yaş aralığındaki 22 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılarak, nitel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından 5 hafta boyunca haftada 5 gün “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı” uygulanmış; kontrol grubundaki çocuklara öğretmenin günlük programı uygulanmaya devam etmiştir. Kontrol ve deney grubuna, program uygulanmadan önce öğretmenlerin çocuklar için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”ni doldurmasıyla ön-test; program uygulandıktan sonra yine öğretmenlerin çocuklar için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”ni doldurmasıyla son-test ve kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde uygulanan programın öğretmen ve çocuklar üzerindeki etkilerini öğretmen görüşleriyle belirlemek üzere programın uygulanmasının ardından öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmada programın uygulanmasından sonra “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon

Ölçeği”nden alınan puanlarda deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş ve yapılan kalıcılık testinde deney grubundaki çocukların puanlarının giderek artış gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde ise programın çocukların tüm gelişim alanlarını ve motivasyonel davranışlarını desteklemesinin yanı sıra öğretmenin kişisel ve mesleki yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerisine de olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda içsel motivasyonu desteklemek amacıyla hazırlanan eğitim programının çocukların motivasyonlarını kalıcı ve sürekli bir şekilde artırdığı saptanmıştır.

Kılıç (2023), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla 298 öğretmenle yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde yaş ve mesleki kıdemi daha yüksek olanlar ve anaokulunda görev yapanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye düzeyleri arasında, mesleğe adanmışlıkları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini en çok mesleğe adanmışlıkları ardından sırasıyla çocuk sevmeye düzeyleri ve bağımsız anaokulunda görev yapıyor olmalarının yordadığı saptanmıştır.

Battal ve Akman (2023), duyarlı sınıf yönetiminin öğretmen-çocuk ilişkisini desteklediğini vurguladıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine odaklanarak duyarlı sınıf yönetimine hazırbulunuşluklarını ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin benimsendiği, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla verilerin toplandığı bu çalışmada, %52,6’sı 5 yıl ve üzerinde ve geriye kalanlar da 0-4 yıl arası mesleki deneyime sahip olan 134 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre duyarlı sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beklenti, uygulama ve ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli

görmedikleri ve mentorluk ya da atölye çalışmaları yoluyla desteklenmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimini bütüncül bir yaklaşımla değil, akademik gelişime hiç değinmeyerek, sadece sosyal-duygusal gelişim boyutunda algıladıklarına dikkat çekmekte ve çocukların akademik becerilerine ilişkin bilgi, beklenti, uygulama ve ihtiyaçlarının geri planda bırakıldığını söylemektedir.

2.4.2. Konu ile İlgili Uluslararası Literatürdeki Çalışmalar

Fossum ve arkadaşları (2017), İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi (IY TCM) programının 3-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmayı Norveç'teki anaokullarında yürütmüşlerdir. IY TCM sınıftaki problem davranışların sıklığını azaltmayı ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeyi amaçlayan önleyici bir müdahale programıdır. Ön-son test tasarımlı yarı deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, 46 anaokulunda görev yapan öğretmenlerin IY TCM eğitim programına katılmasıyla deney grubu ve IY TCM eğitim programının uygulanmadığı 46 anaokuluyla kontrol grubu oluşturulmuştur. IY TCM müdahale programının uygulandığı deney grubunda 511 çocuk, kontrol grubunda 538 çocuk olmak üzere çalışmaya 1049 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; çocukların problemleri davranışlarının sıklığını ve şiddetini ölçmek için SESBI-R (Sutter-Eyberg Öğrenci Davranış Envanteri), çocukların duygusal ve davranışsal açıdan sorunlarını değerlendirmek için Çocuk-Öğretmen Rapor Formu (C-TRF) ve çocukların olumlu sosyal becerilerini ölçmek için Öğretmenler için Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirmesi (SCBE-T) ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre daha olumlu değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda IY TCM öğretmen eğitimi programının çocukların dikkat, saldırganlık ve içe dönüklük sorunlarında azalış ve sosyal yeterliliklerinde artışlar sağladığı saptanmıştır.

Adedigba ve Sulaiman (2020), ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapmış oldukları çalışmada, ilkököl birinci sınıf ile altıncı sınıf aralığında görev yapan, 250 öğretmen ve sınıflarındaki öğrenciler ile çalışmışlar; veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stili Gözlem Ölçeği (TCMOS)”, “Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Derecelendirme Ölçeği (PMLRS)” ve öğrencilerin Matematik, İngiliz Dili ve Temel Bilimler derslerine ilişkin 1. dönem ve 2. dönem başarılarını gösteren kayıt raporları kullanılmıştır. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stili Gözlem Ölçeği (TCMOS), otoriter liderlik, demokratik liderlik ve izin verici liderlik olmak üzere üç boyutta ölçüm yapmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en sık otoriter liderlik tarzını ardından demokratik liderliği en az ise izin verici liderliği kullandıkları; cinsiyetlerine ve yaşlarına göre sınıf yönetimi stillerinde anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiş; öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik başarıları ile anlamlı, pozitif yönde ilişkili olduğu ve önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Shemy (2021), okul öncesi dönem çocuklarına bilimsel kavramların öğretilmesinde dijital öykü anlatımının motivasyon ve başarı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını deneysel yöntemle yürütmüş ve kontrol ve deney grubunun her birinde yirmişer çocuk olmak üzere toplam 40 çocukla çalışmıştır. Araştırmacı müfredattan bir bilimsel konu belirleyip dijital öykü anlatımı tasarlamıştır. Deneysel uygulama aşamasında belirlenen konunun sadece dijital hikâye anlatımı ile işlenmesi sağlanmış, öğretmenin aynı konuyu farklı bir şekilde işlemesine izin verilmemiştir. Araştırmacının tasarladığı dijital hikâye anlatımı, problem çözme yöntemi temelinde çocukların problem durumu tanımlaması, hipotezler geliştirmesi, hipotezlerin doğruluğunu test etmesi ve en uygun çözüme karar vermesine dayanmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öz-motivasyon ölçeği ve başarı testi aracılığıyla, ön test ve son test uygulamalarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre hem motivasyon ölçeğinde hem de başarı testinde daha olumlu sonuçlar elde ettikleri saptanmıştır. Araştırmacı, dijital hikâye anlatımı yönteminin kavram öğretiminde çocukların

dikkatini çekme, odaklanma ve motivasyonlarını artırma konusunda etkinliğini vurgulamaktadır.

Vinuela ve de Caso Fuertes (2023), aktif öğretim yöntemlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların öğretim ve öğrenme sürecine yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Aynı zamanda çocukların motivasyon düzeylerini yaşa, cinsiyete ve devam edilen okul türüne göre de incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 3-7 yaş aralığındaki, %53'ü kız %47'si erkek çocuk olmak üzere 77 çocuk oluşturmaktadır. Deneysel yöntem kullanılarak karşılaştırmalı bir çalışma yapılmış ve bir kontrol grubu ve iki deney grubu olmak üzere üç çocuk grubu oluşturulmuştur. Eğitim-öğretim yılı boyunca kontrol grubunda geleneksel eğitim ile proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin kombinasyonu; deney gruplarının birinde sadece proje tabanlı öğrenme yöntemi diğerinde ise proje tabanlı öğrenme ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kombinasyonu kullanılmıştır. Çocuk grupları öğretmenlerle görüşme neticesinde söz konusu yöntemlerin kullanılacağına taahhüt edilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu yöntemlerin etkinliğini değerlendirmek için veri toplama aracını ikinci dönemin sonunda uygulamışlardır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” aracılığıyla doğrudan çocuğa uygulama yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, okul öncesi eğitimde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması çocukların öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca daha büyük yaşta çocukların, erkeklere göre kız çocukların ve kent merkezindekilere göre kırsal bölgedeki okullara devam eden çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Suarez (2024), Erken Öğrenme için Sosyal ve Duygusal Temeller Merkezi (CSEFEL)'nden öğretim piramidi serisi eğitimini almış 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yaptığı nitel araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta zorlayıcı davranışların yönetimi için CSEFEL öğretim piramidi stratejilerini uygulamaya yönelik bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. CSEFEL, erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için öğretmenlere, ebeveynlere ya da çocuk bakıcılarına kaynaklar ve stratejiler sunan bir merkezdir. CSEFEL öğretim piramidi ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda olumlu

davranışları desteklemelerine ve davranış problemlerini en aza indirmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bir eğitim programıdır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin CSEFEL stratejilerinin zorlayıcı davranışlar sergileyen çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini daha iyi desteklemelerinde etkili davranış yönetimi stratejilerine ihtiyaç duydukları üzerinde durulmaktadır.

Zhao, Sharp ve Malkus (2024), hiyerarşik doğrusal regresyon yöntemi kullanarak çocuğun öz denetimi, öğretmen-çocuk ilişkisi ve öğretmen-çocuk etkileşimini okul öncesi dönemde çocuğun katılımının yordayıcıları olarak birlikte incelemeyi amaçladıkları çalışmada, Doğu Tennessee'deki 15 okul öncesi öğretmeni ve 77 erkek, 58 kız çocuk olmak üzere toplam 135 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuk Katılım Anketi (CEQ), Öğretmen-Çocuk Etkileşim Anketi (TCINT), Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS) ve Öğretmenin Özdenetim Değerlendirme Ölçeği (TSCRS) kullanılmıştır. Likert tipindeki tüm ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların öz denetiminin katılımlarını önemli ölçüde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen-çocuk yakınlığının katılımı artırdığı belirlenirken öğretmenlerle daha fazla çatışma yaşayan çocukların da daha yüksek katılım gösterdiği bulunmuştur. Son olarak, öğretmen-çocuk etkileşiminin de çocukların sınıf içi katılımını yordadığı saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde yer almaktadır. Nicel araştırmalar, tutum ve davranışların çeşitli veri toplama araçları ile ölçülmesine ve sayısallaştırılmış verilerle betimlenmesine ve açıklanmasına izin veren araştırmalardır (Tutar ve Erdem, 2020). İlişkisel tarama modeli, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymadan, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin görüldüğü ilişkileri saptamayı ve derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020; Tutar ve Erdem, 2020).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ve Pirsaklar ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağılı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız

anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırma için Ankara'nın Çankaya ve Pursaklar ilçelerindeki MEB'e bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarının listesi hazırlanmıştır. Gerekli çalışma izinleri alındıktan sonra okul listesinden uygun örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Kolay ya da elverişli örnekleme isimleriyle de anılan uygun örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan büyüklüğe ulaşana kadar en yakın katılımcılardan başlanarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu yöntem, örnekleme ulaşmada hız ve pratiklik kazandırmasının yanı sıra gönüllü katılımcıların seçilebilmesiyle çalışma sürecini kolaylaştırmaktadır (Şahin ve Karakuş, 2019). Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi ile 151 öğretmene ve her bir öğretmenin de sınıfındaki çocuklardan random (tesadüfi) yöntemi ile belirlediği altışar çocuktan toplam 563 çocuğa ulaşılmıştır. Çalışmada erkek ve kız çocuk sayılarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Öğretmen Yaşı	20-35 Yaş	71	47,00
	36-60 Yaş	80	53,00
	Toplam	151	100,00
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	30	19,90
	Lisans	113	74,80
	Yüksek Lisans	8	5,30
	Toplam	151	100,00
Mezun Olduğu Program	Çocuk Gelişimi (ön lisans)	29	19,20
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	19	12,60
	Okul Öncesi Öğretmenliği	98	64,90
	Diğer	5	3,30
	Toplam	151	100,00
Sınıf Yönetimi ile Eğitim	Evet	115	76,20
	Hayır	36	23,80
	Toplam	151	100,00
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	24	15,90
	6-10 Yıl	37	24,50
	11-15 Yıl	36	23,80
	16-20 Yıl	30	19,90
	21 Yıl ve üzeri	24	15,90
	Toplam	151	100,00
Görev Yaptığı Kurum	Resmi Bağımsız Anaokulu	50	33,10
	Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	37,70
	Özel Bağımsız Anaokulu	22	14,60
	Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	14,60
	Toplam	151	100,00
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-15 Çocuk	49	32,50
	16-20 Çocuk	82	54,30
	21-25 Çocuk	20	13,20
	Toplam	151	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden %47'si (f=71) 20-35 yaş aralığında, %53'ü (f=80) 36-60 yaş aralığında; %17,20'si (f=30) ön lisans mezunu, %72,20'si (f=113) lisans mezunu, %10,60'ı (f=8) yüksek lisans mezunu; %19,20'si (f=29) Çocuk Gelişimi (ön lisans) programı, %12,60'ı (f=19) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programı, %64,90'ı (f=98) Okul Öncesi Öğretmenliği programı, %3,30'unun (f=5) ise diğer programlardan mezun olduğu görülmektedir. Mezuniyeti alan dışı olup okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler için 'Diğer' kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride Kız Meslek Lisesi, El Sanatları Öğretmenliği, Uygulamalı Güzel Sanatlar, Tarih ve Sınıf Öğretmenliği mezunları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %76,20'si (f=115) sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldığını belirtirken %23,80'i (f=36) sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden %15,90'ı (f=24) 0-5 yıl

arasında, %24,50'si (f=37) 6-10 yıl arasında, %23,80'i (f=36) 11-15 yıl arasında, %19,90'ı (f=30) 16-20 yıl arasında, %15,90'ı (f=24) 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olup; %33,10'u (f=50) resmi bağımsız anaokullarında, %37,70'i (f=57) resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarında, %14,60'ı (f=22) özel bağımsız anaokullarında, %14,60'ı (f=22) özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına bakıldığında ise, %32,50'sinin (f=49) sınıflarında 1-15 arasında çocuk, %54,30'unun (f=82) sınıflarında 16-20 arasında çocuk, %13,20'sinin (f=20) sınıflarında 21-25 arasında çocuk olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 35 yaşın üstünde, lisans öğrenim düzeyinde ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduğu, sınıf yönetimi konusunda eğitim aldığı, 6-10 ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip oldukları, görev yaptıkları okulların çoğunlukla devlet okulu olduğu ve sınıf mevcudu 16-20 çocuk arası olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Çocuklara İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	283	50,30
	Erkek	280	49,70
	Toplam	563	100,00
Çocuk Yaşı	36-48 Ay	43	7,60
	49-60 Ay	127	22,60
	61-72 Ay	393	69,80
	Toplam	563	100,00
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	167	29,70
	İki Kardeş	286	50,80
	Üç Kardeş ve daha fazlası	110	19,50
	Toplam	563	100,00
Doğum Sırası	İlk Çocuk	280	49,70
	İkinci Çocuk	205	36,40
	Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	13,90
	Toplam	563	100,00
Eğitim Kurumu	Resmi Bağımsız Anaokulu	159	28,20
	Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	37,10
	Özel Bağımsız Anaokulu	100	17,80
	Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	16,90
	Toplam	563	100,00
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	İlk yıl	400	71,00
	İki yıl ve üstü	163	29,00
	Toplam	563	100,00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuklardan %50,30'u (f=283) kız ve %49,70'i (f=280) ise erkektir. Çocukların %7,60'ı (f=43) 36-48 aylık, %22,60'ı (f=127) 49-60 aylık, %69,80'i (f=393) 61-72 aylıktır. Çocuklardan %29,70'i (f=167) tek çocuk olup %50,80'ni (f=286) iki kardeş, %19,50'si (f=110) üç kardeş ve daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların doğum sıralarına bakıldığında %49,70'inin (f=280) ilk çocuk, %36,40'ının (f=205) ikinci çocuk, %13,90'ının (f=78) üçüncü ve sonraki çocuk olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %28,20'si (f=159) resmi bağımsız anaokullarına, %37,10'u (f=209) resmi ilköğretim okul bünyesindeki anasınıflarına, %17,80'ni (f=100) özel bağımsız anaokullarına, %16,90'ı (f=95) özel ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına gitmektedir. Çocukların %71'i (f=400) bir yıl ve %29'u (f=163) iki yıl ve üstünde okul öncesi eğitime devam etmişlerdir. Buna göre; araştırmaya katılan çocuk sayısının cinsiyete göre dengeli olduğu, çocukların çoğunun yaşının 61-72 ay arasında olduğu, iki kardeş oldukları ve ilk sırada doğdukları, okul öncesi eğitime devlet okullarında devam edenlerin ve okul öncesi eğitimde ilk yılında olan çocukların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından öğretmen ve çocuklara yönelik geliştirilmiş kişisel bilgi formları, Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerini ve çocukların motivasyonlarını değerlendirmek üzere söz konusu ölçekleri ve kendi kişisel bilgi formlarını doldurmuştur. Çocuklara ilişkin bilgi formları ise ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

Çocuk Bilgi Formu; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunu türü ve okul öncesi eğitim alma süresinin öğrenilmesini sağlayan maddeleri içermektedir.

Öğretmen Bilgi Formu; öğretmenlerin yaşı, kıdemi, mezun olduğu üniversitesi, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu, görev yaptığı kurum türü ve sınıfındaki çocuk sayısının öğrenilmesini sağlayan maddeleri içermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kendi algılarına göre belirlendiği bir ölçme aracıdır. Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmasında kapsam ve yapı geçerliklerine bakılmıştır. Geçerlik çalışmasının sonucuna göre ölçek, faktör yükleri .30 ve .67 arasında değişen iki faktör ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. “Mesleki Beceriler” olarak tanımlanan birinci faktör 31 madde, “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” olarak tanımlanan ikinci faktör 9 madde içermektedir. Örneğin “Sınıf kurallarını oluştururken çocukların katılımını sağlarım” maddesi birinci faktörde, “Sınıfta itaate dayalı bir otoritem vardır” maddesi ikinci faktörde yer almaktadır. Birinci faktördeki maddelerin yük değeri .301 ile .646 arasında, ikinci faktördeki maddeler için yük değeri .405 ile .677 arasında değişmektedir. Ölçek beşli likert yapıda olup (1 “Hiç tanımlamıyor”, 5 “Tamamen tanımlıyor”) ölçekten alınabilecek puanlar 200 ile 40 arasında değişmektedir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters kodlanmaktadır (24, 29, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40). Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi olduğu yorumlanmaktadır.

“Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .83 tür. Mesleki beceriler alt faktörü için .88; öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü için .70’dir. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise mesleki beceriler alt faktörü için .87 ($p<.01$); öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü için .83 ($p<.01$); toplam puan için .91 ($p<.01$); bulunmuştur.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18); okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon becerilerini ölçmek için Morgan tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’nin (DMQ18) Türkiye’de uyarlama çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında dil geçerliği ve kapsam geçerliğine bakıldığı görülmektedir. Ölçeğin yapı

geçerliğine ilişkin yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörlerdeki maddelerin yük değerinin .51 ile .94 arasında değiştiği ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın .71 olduğu belirtilmektedir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin (DMQ18) güvenilirliği Cronbach Alpha ve Sperman Borwn İki Yarı Test ile belirlenmiştir. Güvenirlik testinin sonucuna göre Alpha güvenirlilik katsayılarının .84 ile .91 arasında değiştiği; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliliği katsayılarının ise .77 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” beşli likert yapıdadır (1 “Hiç onun gibi değil”, 5 “Tam onun gibi”). 36-72 aylık çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe motivasyon düzeyinin de yükseldiği belirlenmektedir. Ölçek, 5 madde “Bilişsel Sebat Ölçeği”, 5 madde “Kaba Motor Sebat Ölçeği”, 5 madde “Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği”, 6 madde “Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği”, 5 madde “Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği”, 8 madde “Olumsuz Tepki Ölçekleri” ve 5 madde “Genel Yeterlilik” olmak üzere 7 alt faktörden ve 39 maddeden oluşmaktadır.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin alt faktörleri şunlardır:

1. *Bilişsel Sebat*: Çocuğun belli bir beceriyi yapabilece kadar tekrar etmesi, zor bir görevi yerine getirmek için uzun süre çalışması gibi herhangi bir işi tamamlamaya yönelik gösterdiği çaba ve kararlılığı ölçmektedir. Örneğin, “Bitirmesi uzun zaman alsa bile verilen görevleri tamamlamaya çalışır” maddesi bu faktörde yer almaktadır.
2. *Kaba Motor Sebat*: Çocuğun fiziksel etkinliklerde başarılı olmak için gösterdiği çaba ve kararlılığı ölçmektedir. Örneğin, “Fiziksel faaliyetlerde başarılı olmaya çalışır” maddesi bu faktörde yer almaktadır.
3. *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*: Çocuğun yetişkinlerin ilgisini çekmeye, yetişkinleri anlamaya ve yetişkinler tarafından anlaşılmasına, yetişkinlerle birlikte oyun oynamaya ve bu oyunu sürdürmeye yönelik gösterdiği çaba ve kararlılığı ölçmektedir. Örneğin, “Yetişkinlerle konuştuğu zaman, onların ilgisini üzerinde tutmaya çalışır” maddesi bu faktörde yer almaktadır.

4. *Çocuklarla Sosyal Sebat*: Çocuğun akranlarının oyunlarına dahil olmaya ve oyunu sürdürmeye çalışması, onların duygularını anlamaya ve onları teselli etmeye çalışması, onlarla arkadaş olmaya çalışması gibi diğer çocuklarla iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik gösterdiği çaba ve kararlılığı ölçmektedir. Örneğin, “Diğer çocukların ilgisini çekecek şeyler söyler ve yapar” maddesi bu faktörde yer almaktadır.
5. *Üst Düzey Memnuniyet*: Çocuğun bir işi başardığında ya da bir şeyi anladığında heyecan, sevinç, memnuniyet gibi duygularla ifade edebilmesini ölçmektedir. Örneğin, “Başarılı olduğunda sevincini belli eder” maddesi bu faktörde yer almaktadır.
6. *Olumsuz Tepki*: Çocuğun bir görevi iyi yapamadığında ya da bir şeyi deneyip başaramadığında yaşadığı olumsuz durumları hayal kırıklığı, öfke, üzüntü veya utanma gibi duygularla ifade etmesini ölçmektedir. Örneğin, “Bir hedefe ulaşamadığında üzgün gözüktür” maddesi bu faktörde yer almaktadır.
7. *Genel Yeterlilik*: Çocuğun birçok şeyi daha iyi anlaması, birçok işi daha iyi yapması, problemleri hızlı çözmesi gibi akranlarına göre genel becerilerinin durumunu ölçmektedir. Örneğin, “Kendi yaşındaki çocuklara zor gelebilecek şeyleri yapar” maddesi bu faktörde yer almaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Bu çalışma kapsamında “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayısı sonuçları Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3

Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı
Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ö.	
Mesleki Beceriler	,88
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	,54
Toplam	,82
Okul Öncesi Motivasyon Ö.	
Bilişsel Sebat	,86
Kaba Motor Sebat	,85
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,82
Çocuklarla Sosyal Sebat	,78
Üst Düzey Memnuniyet	,79
Olumsuz Tepki	,75
Genel Yeterlilik	,89

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin güvenilirliği için hesaplanan faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin cronbach alpha katsayıları şu şekildedir. *Mesleki Beceriler* faktörü için .88; *Öğretmen Çocuk Etkileşimi* faktörü için .54 ve toplam puanı için güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Sadece *Öğretmen Çocuk Etkileşimi* faktörü için elde edilen güvenilirlik katsayısı .70’den düşük çıkmıştır. “Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nin güvenilirliği için hesaplanan cronbach alpha katsayıları ise, *Bilişsel Sebat* .86; *Kaba Motor Sebat* .85; *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* .82; *Çocuklarla Sosyal Sebat* .78; *Üst Düzey Memnuniyet* .79; *Olumsuz Tepki* .75 ve *Genel Yeterlilik* .89 şeklindedir. Kline (1999) .80 güvenilirlik katsayısının ölçümlerin güvenilirliği için uygun olduğunu belirtmesine rağmen .70 ve üstündeki değerlerin de güvenilirlik için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Vaske, Beaman ve Sponarski (2016) güvenilirlik katsayısı için .65 değerinin geleneksel olarak kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Buna göre Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği’nin faktör puanlarının güvenilirliği yüksektir. Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin ise Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt faktörü hariç Mesleki Beceriler alt faktörü ve ölçek toplam puanlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçeklere ilişkin gerekli izinler ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan uzmanlardan mail yoluyla alınmıştır (Ek 3; Ek 4). Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Ankara'nın Çankaya ve Pursaklar ilçelerindeki MEB'e bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarının listesi hazırlanmıştır. Bu listedeki okullarda araştırma yapabilmek için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli etik kurul izni (Ek 1) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır (Ek 2). İzinlerin ardından okullar ziyaret edilmiş; okul idarecileri ve öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere hazırlanan araştırma dosyası teslim edilmiştir.

Öğretmenlere teslim edilen her bir araştırma dosyasının içerisine sınıflarından öğretmenlerinin normal gelişim gösterdiği ifade edilen üç erkek-üç kız çocuk olmak üzere toplam altı çocuk için çocuk dosyaları ve bir adet öğretmen dosyası hazırlanmıştır. Öğretmen dosyasında öğretmenlerin kendilerine ilişkin doldurdıkları “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”, “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” mevcuttur. Çocuk dosyalarında ise “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”, “Çocuk Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği” mevcuttur. Öğretmen ve çocuk dosyalarındaki tüm evraklar tek tek kodlanmıştır. Çocuk dosyalarındaki “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” ve “Çocuk Bilgi Formu” öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Çocuğu adına araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu beyan eden ve çocuk bilgi formlarını eksiksiz doldurup öğretmene ulaştıran ebeveynlerin çocukları için öğretmenler de motivasyon ölçeğini doldurarak çocukların motivasyonlarını değerlendirmiştir. Öğretmenler bu süreci ortalama bir hafta içerisinde tamamlamışlardır. Bir hafta sonra araştırma dosyaları kontrol edilerek geri teslim alınmıştır. Araştırmanın tüm verileri 2022 yılı mayıs ayında ve bir aylık süreçte araştırmacı tarafından basılı olarak toplanmıştır. Araştırmada 151 öğretmen ve 280 erkek 283 kız çocuk olmak üzere toplam 563 çocuğun verilerine ulaşılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 programına girilmiştir. Veriler girildikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer tespiti yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri olmadığı görülmüş ve daha sonra uç değer tespiti için araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nden elde edilen faktör ve toplam puanlarına ilişkin z-puanları hesaplanmıştır. Elde edilen z puanlarının -3 ile +3 aralığında bulunmuştur. Böylece veri setinde uç değer olmadığı görülmüştür. Verilerin analizi için araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten elde edilen faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ö.		
Mesleki Beceriler	,225	,140
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	,180	,352
Toplam	,971	,832
Okul Öncesi Motivasyon Ö.		
Bilişsel Sebat	,928	,417
Kaba Motor Sebat	,913	,587
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,446	,173
Çocuklarla Sosyal Sebat	,654	,257
Üst Düzey Memnuniyet	,464	,252
Olumsuz Tepki	,228	,313
Genel Yeterlilik	,789	,131

Tablo 4 incelendiğine, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği faktörleri ile Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği faktörlerine ilişkin elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca, histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiş ve normal dağılım sergilendiği görülmüştür. Her iki ölçek için de normal dağılım sergilendiği için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Küçük gruplu çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Buna göre, bir değişkene ait her bir kategoride örneklem sayısı parametrik test varsayımları karşılandığı sürece 30'un altında olsa bile parametrik testler ile karşılaştırılabilir.

Verilerin analizinde, betimsel istatistikler olarak ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile okul öncesi çocukların motivasyonlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre, iki grubun yer aldığı değişkenlerde ilişkisiz örneklem t testi kullanılırken, ikiden fazla grubun yer aldığı değişkenlerde ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunun anlamlı çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için parametrik karşılaştırma testlerinden Scheffe karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyonu hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı .30'dan küçükse düşük düzeyde, .30-.70 arasında ise orta düzeyde ve .70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Verilerin analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	S.S	Ort./Madde Say.
Mesleki Beceriler (31 madde)	151	105	155	141,32	9,19	4,56
Öğretmen Çocuk Etkileşimi (9 madde)	151	17	42	34,63	4,26	3,85
Toplam (40 madde)	151	141	191	175,95	9,87	4,40

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin Mesleki Beceriler faktöründen aldıkları en düşük puan

105, en yüksek puan 155, puanların ortalaması ($\bar{x}=141,32$) ve standart sapması (s.s=9,19); Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları en düşük puan 17, en yüksek puan 42, puanların ortalaması ($\bar{x}=34,63$) ve standart sapması (s.s=4,26) olmuştur. Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ise en düşük 141, en yüksek 191, toplam puanların ortalaması ($\bar{x}=175,95$) ve standart sapması (s.s=9,87) olmuştur. Faktör puan ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalamalara bakıldığında; en yüksek ortalamaya Mesleki Beceriler faktörünün sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise, Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktörünün sahip olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaş

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’ da gösterilmektedir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların

Yaşa Göre İlişkisiz Örneklem t-T Testi Sonuçları

Faktörler	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Mesleki Beceriler	20-35 Yaş	71	140,42	10,09	1,13	149	,261
	36-60 Yaş	80	142,11	8,29			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	20-35 Yaş	71	34,58	4,15	,140	149	,889
	36-60 Yaş	80	34,67	4,38			
Toplam	20-35 Yaş	71	175,00	10,32	1,11	149	,268
	36-60 Yaş	80	176,79	9,43			

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler faktörden aldıkları puanlar ($t_{(149)}=1,13$; $p>,05$), Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(149)}=1,40$; $p>,05$) ve toplam puanları ($t_{(149)}=1,11$; $p>,05$) yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanların Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) Ön Lisans	30	143,90	6,18	2,06	,131	
	(2) Lisans	113	140,91	9,72			
	(3) Yüksek Lisans	8	137,38	9,53			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) Ön Lisans	30	32,13	5,33	6,92	,001*	2>1
	(2) Lisans	113	35,26	3,53			3>1
	(3) Yüksek Lisans	8	35,13	6,22			
Toplam	(1) Ön Lisans	30	176,03	8,91	,514	,599	
	(2) Lisans	113	176,17	10,19			
	(3) Yüksek Lisans	8	172,50	8,99			

* $p \leq ,05$

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler faktöründen aldıkları puanlar ($F=2,06$; $p>,05$) ve toplam puanlar ($F=,514$; $p>,05$) öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanlar ise öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,92$; $p \leq ,05$). Buna göre, öğretmenlerin “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” faktörleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, lisans mezunu öğretmenlerin “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=35,26$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” faktöründen

aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=35,13$) ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=32,13$) daha yüksektir.

Mezun Olunan Program Türü

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları program türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanların Mezun Olunan Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	29	143,97	6,28	1,43	,282	
	(2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Lisans)	19	141,47	8,87			
	(3) Okul Öncesi Öğretmenliği	98	140,33	9,99			
	(4) Diğer	5	144,80	4,97			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	29	32,07	5,41	5,27	,002*	3>1
	(2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Lisans)	19	34,11	4,76			
	(3) Okul Öncesi Öğretmenliği	98	35,47	3,51			
	(4) Diğer	5	35,00	2,82			
Toplam	(1) Çocuk Gelişimi (Ön Lisans)	29	176,03	9,07	,267	,714	
	(2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Lisans)	19	175,58	8,95			
	(3) Okul Öncesi Öğretmenliği	98	175,80	10,52			
	(4) Diğer	5	179,80	3,27			

* $p \leq ,05$

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler faktöründen aldıkları puanlar ($F=1,43$; $p>,05$) ve toplam puanlar ($F=,267$; $p>,05$) mezun oldukları program türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanlar mezun oldukları program türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,27$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=35,47$), Çocuk Gelişimi-ön lisans

programından mezun olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=32,07$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Hizmet Yılı

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nden Alınan Puanların Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) 0-5 yıl	24	141,25	8,63	,701	,593	
	(2) 6-10 yıl	37	140,81	9,61			
	(3) 11-15 yıl	36	139,61	9,47			
	(4) 16-20 yıl	30	142,90	8,48			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	142,75	9,70			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) 0-5 yıl	24	32,63	4,89	2,15	,077	
	(2) 6-10 yıl	37	35,03	3,42			
	(3) 11-15 yıl	36	35,75	3,87			
	(4) 16-20 yıl	30	34,27	5,15			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	34,79	3,65			
Toplam	(1) 0-5 yıl	24	173,88	9,70	,562	,691	
	(2) 6-10 yıl	37	175,84	9,69			
	(3) 11-15 yıl	36	175,36	10,24			
	(4) 16-20 yıl	30	177,17	9,77			
	(5) 21 yıl ve üzeri	24	177,54	10,21			

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktörlerinden aldıkları puanları ($F=,701$; $F=2,15$; $p>,05$) ve toplam puanları ($F=,562$; $p>,05$) hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Görev Yapılan Kurum Türü

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların

Görev Yapılan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	139,96	10,85	1,82	,146	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	140,47	9,17			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	143,36	4,85			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	144,55	7,68			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	35,24	4,15	3,77	,012*	1>3 2>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	35,28	3,31			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	32,05	6,23			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	34,14	3,49			
Toplam	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	50	175,20	11,09	,683	,564	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	57	175,75	10,06			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	22	175,41	7,99			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	178,68	8,06			

* $p \leq ,05$

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler faktöründen aldıkları puanları ($F=1,82$; $p>,05$) ve toplam puanları ($F=,683$; $p>,05$) görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen Çocuk Etkileşim faktöründen aldıkları puanlar görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,77$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=35,24$) özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=32,05$) anlamlı derecede daha yüksektir. Yine Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, resmi ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=35,28$) özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=32,05$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Sınıftaki Çocuk Sayısı

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Beceriler	(1) 1-15 Çocuk	49	141,86	8,761	,124	,884	
	(2) 16-20 Çocuk	82	141,05	9,554			
	(3) 21-25 Çocuk	20	141,10	9,107			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	(1) 1-15 Çocuk	49	33,92	5,465	1,68	,190	
	(2) 16-20 Çocuk	82	34,73	3,699			
	(3) 21-25 Çocuk	20	35,95	2,564			
Toplam	(1) 1-15 Çocuk	49	175,78	9,584	,142	,867	
	(2) 16-20 Çocuk	82	175,78	10,060			
	(3) 21-25 Çocuk	20	177,05	10,200			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin Mesleki Beceriler alt faktöründen aldıkları puanlar ($F=,124$; $p>,05$), Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt faktöründen aldıkları puanlar ($F=1,68$; $p>,05$) ve toplam puanları ($F=,142$; $p>,05$) sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sınıf Yönetimi ile İlgili Eğitim Alma Durumu

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Sınıf Yönetimi ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	Sınıf Yönetimi	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Mesleki Beceriler	Evet	115	140,85	9,715	1,11	149	,267
	Hayır	36	142,81	7,191			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Evet	115	34,96	4,010	1,69	149	,092
	Hayır	36	33,58	4,907			
Toplam	Evet	115	175,81	10,538	,307	149	,759
	Hayır	36	176,39	7,450			

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Mesleki Beceriler faktöründen aldıkları puanları ($t_{(149)}=1,11$; $p>,05$), Öğretmen Çocuk Etkileşimi faktöründen aldıkları puanları ($t_{(149)}=1,69$; $p>,05$) ve toplam puanları ($t_{(149)}=,307$; $p>,05$) sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan çocukların motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	S.S	Ort./Madde Say.
Bilişsel Sebat (5 Mad.)	563	6	25	19,73	4,39	3,94
Kaba Motor Sebat (5 Mad.)	563	6	25	20,64	3,83	4,13
Yetişkinlerle Sosyal Sebat (5 Mad)	563	5	25	17,48	4,80	3,49
Çocuklarla Sosyal Sebat (6 Mad.)	563	6	30	22,65	4,69	3,77
Üst Düzey Memnuniyet (5 Mad.)	563	8	25	22,42	2,98	4,48
Olumsuz Tepki (8 Mad.)	563	8	40	26,53	6,20	3,31
Genel Yeterlilik (5 Mad.)	563	5	25	19,57	4,51	3,91

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’nin Bilişsel Sebat faktöründen aldıkları en düşük puan 6, en yüksek puan 25, puanların ortalaması ($\bar{x}=19,73$) ve standart sapması ($s.s=4,39$); Kaba Motor Sebat faktöründen aldıkları en düşük puan 6, en yüksek puan 25, puanların ortalaması ($\bar{x}=20,64$) ve standart sapması ($s.s=3,83$); Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen aldıkları en düşük puan 5, en yüksek puan 27, puanların ortalaması ($\bar{x}=17,48$) ve standart sapması ($s.s=4,80$); Çocuklarla Sosyal Sebat faktöründen aldıkları en düşük puan 6, en yüksek puan 30, puanların ortalaması ($\bar{x}=22,65$) ve standart sapması ($s.s=4,69$); Üst Düzey Memnuniyet faktöründen aldıkları en düşük puan 8, en yüksek puan 25, puanların ortalaması ($\bar{x}=22,42$)

ve standart sapması ($s.s=2,98$); Olumsuz Tepki faktöründen aldıkları en düşük puan 8, en yüksek puan 40, puanların ortalaması ($\bar{x}=26,53$) ve standart sapması ($s.s=6,20$); Genel Yeterlilik faktöründen ise aldıkları en düşük puan 5 ve en yüksek puan 25, puanların ortalaması ($\bar{x}=19,57$) ve standart sapması ($s.s=4,51$) olmuştur. Faktör puan ortalamalarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalamalara bakıldığında; en yüksek ortalamaya Üst Düzey Memnuniyet faktörünün sahip olduğu, en düşük ortalamaya ise Olumsuz Tepki faktörünün sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan 36-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaş

Çocukların motivasyonlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) 36-48 Ay	43	16,86	5,41	14,56	,000*	2>1 3>1
	(2) 49-60 Ay	127	19,01	5,18			
	(3) 61-72 Ay	393	20,27	3,81			
Kaba Motor Sebat	(1) 36-48 Ay	43	20,41	4,47	,170	,843	
	(2) 49-60 Ay	127	20,53	4,25			
	(3) 61-72 Ay	393	20,70	3,61			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) 36-48 Ay	43	16,27	4,48	1,63	,198	
	(2) 49-60 Ay	127	17,37	5,25			
	(3) 61-72 Ay	393	17,64	4,66			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) 36-48 Ay	43	21,16	4,34	2,59	,076	
	(2) 49-60 Ay	127	22,51	4,74			
	(3) 61-72 Ay	393	22,85	4,70			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) 36-48 Ay	43	21,93	3,07	,980	,376	
	(2) 49-60 Ay	127	22,27	3,13			
	(3) 61-72 Ay	393	22,52	2,92			
Olumsuz Tepki	(1) 36-48 Ay	43	26,76	5,71	,460	,632	
	(2) 49-60 Ay	127	26,96	6,29			
	(3) 61-72 Ay	393	26,37	6,24			
Genel Yeterlilik	(1) 36-48 Ay	43	18,02	4,35	8,97	,000*	3>1 3>2
	(2) 49-60 Ay	127	18,50	5,26			
	(3) 61-72 Ay	393	20,09	4,17			

* $p \leq ,05$

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin Bilişsel Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($F=14,56$; $p \leq ,05$) ve Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanlar ($F=8,97$; $p \leq ,05$) yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre Bilişsel Sebat faktöründe, 49-60 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=19,01$) ve 61-72 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=20,27$), 36-48 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=16,86$) daha yüksektir. Genel Yeterlilik faktöründe ise 61-72 aylık çocukların ortalaması ($\bar{X}=20,09$), 36-48 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=18,02$) ve 49-60 aylık çocukların ortalamasından ($\bar{X}=18,50$) daha yüksektir. Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan çocukların Kaba Motor Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($F=,170$; $p > ,05$), Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($F=1,63$; $p > ,05$), Çocuklarla Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($F=2,59$; $p > ,05$), Üst Düzey Memnuniyet faktöründen aldıkları puanlar ($F=,980$; $p > ,05$) ve Olumsuz Tepki faktöründen aldıkları puanlar ($F=,460$; $p > ,05$) yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet

Çocukların motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Bilişsel Sebat	Kız	283	19,95	3,96	1,22	561	,221
	Erkek	280	19,50	4,79			
Kaba Motor Sebat	Kız	283	20,45	3,64	1,18	561	,235
	Erkek	280	20,83	4,01			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Kız	283	18,07	4,66	2,96	561	,003*
	Erkek	280	16,88	4,87			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	283	22,87	4,55	1,17	561	,244
	Erkek	280	22,41	4,83			
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	283	22,55	2,83	1,07	561	,285
	Erkek	280	22,28	3,11			
Olumsuz Tepki	Kız	283	26,22	6,18	1,18	561	,239
	Erkek	280	26,84	6,22			
Genel Yeterlilik	Kız	283	19,97	4,37	2,08	561	,038*
	Erkek	280	19,18	4,63			

* $p \leq ,05$

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nin Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen ve Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,96$; $t_{(561)}=2,08$; $p \leq ,05$) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında, kız çocukların Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=18,07$), erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X}=16,88$) daha yüksektir. Kız çocukların Genel Yeterlilik faktöründen de aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=19,97$), erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X}=19,18$) daha yüksektir. Tablo 15'e göre, araştırmaya katılan çocukların Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki faktörlerinden aldıkları puanlar ($t_{(561)}=1,22$; $t_{(561)}=1,18$; $t_{(561)}=1,17$; $t_{(561)}=1,07$; $t_{(561)}=1,18$; $p > ,05$) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kardeş Sayısı

Çocukların motivasyonlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nden Alınan Puanların Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) Tek Çocuk	167	19,46	4,62	1,98	,139	
	(2) İki Kardeş	286	20,08	4,13			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	19,21	4,64			
Kaba Motor Sebat	(1) Tek Çocuk	167	20,71	4,04	,672	,511	
	(2) İki Kardeş	286	20,74	3,70			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	20,26	3,82			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) Tek Çocuk	167	17,43	4,97	,990	,372	
	(2) İki Kardeş	286	17,71	4,62			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	16,96	5,00			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) Tek Çocuk	167	22,63	4,85	1,75	,175	
	(2) İki Kardeş	286	22,93	4,45			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	21,94	5,03			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) Tek Çocuk	167	22,40	2,90	,009	,991	
	(2) İki Kardeş	286	22,44	2,95			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	22,41	3,19			
Olumsuz Tepki	(1) Tek Çocuk	167	27,17	6,80	1,47	,231	
	(2) İki Kardeş	286	26,13	5,96			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	26,60	5,86			
Genel Yeterlilik	(1) Tek Çocuk	167	19,11	4,78	2,80	,062	
	(2) İki Kardeş	286	20,02	4,09			
	(3) Üç Kardeş ve daha fazla	110	19,12	5,05			

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nin Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet, Olumsuz Tepki ve Genel Yeterlilik faktörlerinden aldıkları puanlar ($F=1,98$; $F=,672$; $F=,990$; $F=1,75$; $F=,009$; $F=1,47$; $F=2,80$; $p>,05$) kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Doğum Sırası

Çocukların motivasyonlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)'nden Alınan Puanların Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) İlk Çocuk	280	19,66	4,55	,668	,513	
	(2) İkinci Çocuk	205	19,97	4,07			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	19,33	4,62			
Kaba Motor Sebat	(1) İlk Çocuk	280	20,67	3,95	,116	,890	
	(2) İkinci Çocuk	205	20,67	3,78			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	20,44	3,54			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) İlk Çocuk	280	17,52	4,88	,065	,937	
	(2) İkinci Çocuk	205	17,49	4,70			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	17,30	4,84			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) İlk Çocuk	280	22,76	4,76	,175	,839	
	(2) İkinci Çocuk	205	22,52	4,60			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	22,55	4,72			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) İlk Çocuk	280	22,42	2,91	,284	,753	
	(2) İkinci Çocuk	205	22,34	3,06			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	22,64	3,01			
Olumsuz Tepki	(1) İlk Çocuk	280	27,15	6,32	3,65	,027*	1>2
	(2) İkinci Çocuk	205	25,62	6,06			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	26,73	5,94			
Genel Yeterlilik	(1) İlk Çocuk	280	19,39	4,59	1,64	,194	
	(2) İkinci Çocuk	205	20,01	4,14			
	(3) Üçüncü Çocuk ve sonraki	78	19,08	5,12			

* $p \leq ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği'nin sadece Olumsuz Tepki faktöründen aldıkları puanlar doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,65$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucuna göre, ilk sırada olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=27,15$), ikinci sırada olan çocukların ortalamasından ($\bar{X}=25,62$) daha yüksektir. Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan çocukların Bilişsel Sebat faktöründen, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlilik faktörlerinden aldıkları puanlar ($F=,668$; $F=,116$; $F=,065$; $F=,175$; $F=,284$; $F=1,64$; $p>,05$) doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul Öncesi Eğitime Devam Edilen Kurum Türü

Çocukların motivasyonlarının devam ettikleri kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nden Alınan Puanların Devam Ettikleri Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Faktörler	Eğitim Kurumu	n	$\bar{X}$	S.S	F	p	Anlamlı Farklılık
Bilişsel Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	19,90	4,43	5,86	,001*	4>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	19,70	3,76			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	18,36	5,33			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,93	4,20			
Kaba Motor Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	21,03	3,89	1,21	,305	
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	20,29	3,66			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	20,82	3,78			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,57	4,09			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	18,47	4,77	10,09	,000*	1>2,3 4>2,3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	16,55	4,86			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	16,42	4,81			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	19,00	3,97			
Çocuklarla Sosyal Sebat	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	23,38	4,79	9,23	,000*	1>2,3 4>2,3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	22,00	4,54			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	21,32	4,44			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	24,23	4,56			
Üst Düzey Memnuniyet	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	22,89	2,81	2,92	,034*	1>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	22,27	2,95			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	21,84	3,43			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	22,57	2,69			
Olumsuz Tepki	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	27,63	5,97	7,50	,000*	1>2 4>2
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	25,20	5,86			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	26,04	6,65			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	28,15	6,23			
Genel Yeterlilik	(1) Resmi Bağımsız Anaokulu	159	19,61	4,90	3,55	,014*	4>3
	(2) Resmi İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	209	19,52	4,32			
	(3) Özel Bağımsız Anaokulu	100	18,59	4,35			
	(4) Özel İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	95	20,68	4,25			

* p≤ ,05

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nin sadece Kaba Motor Sebat faktöründen aldıkları puanlar (F=1,21; p>,05) devam ettikleri kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çocukların Bilişsel Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet, Olumsuz Tepki ve Genel Yeterlilik faktörlerinden aldıkları puanlar (F=5,86; F=10,09; F=9,23; F=2,92; F=7,50; F=3,55; p≤,05) devam ettikleri kurum türüne göre anlamlı farklılık

göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonuçlarına göre şu durumlar ortaya çıkmıştır:

- Bilişsel Sebat faktöründe; özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocuklar ile özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık olup, özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=20,93$), özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=18,36$) daha yüksektir.
- Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründe; resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ile resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar arasında ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=18,47$), resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=16,55$) ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=16,42$) daha yüksektir. Ayrıca özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ile resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar arasında ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=19,00$), resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=16,55$) ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=16,42$) daha yüksektir. Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründe, özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=19,00$) sahip iken, özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalaması ise ($\bar{x}=16,42$) en düşüktür.
- Çocuklarla Sosyal Sebat faktöründe; resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ile resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık vardır. Resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=23,38$),

resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=22,00$) ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=21,32$) daha yüksektir. Ayrıca özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ile resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında da anlamlı farklılık vardır. Özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=24,23$) resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=22,00$) ve özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=21,32$) daha yüksektir. Çocuklarla Sosyal Sebat faktöründe özel ilköğretim bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=24,23$) sahip iken, özel bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=21,32$) en düşüktür.

- Üst Düzey Memnuniyet faktöründe; resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ile özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık vardır. Resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=22,89$), özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=21,84$) daha yüksektir.
- Olumsuz Tepki faktöründe; resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ve özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ile resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık vardır. Resmi bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=27,63$) ve özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=28,15$), resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=25,20$) yüksektir. Olumsuz Tepki faktöründe özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=28,15$) sahip iken, resmi ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=25,20$) en düşüktür.

- Genel Yeterlilik faktöründe; özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklar ile özel bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar arasında anlamlı farklılık vardır. Özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=20,68$), özel bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ortalamasından ($\bar{x}=18,59$) daha yüksektir.

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi

Çocukların motivasyonlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)’nden Alınan Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	O.Ö.Eğitim Süresi	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Bilişsel Sebat	Bir yıl	400	19,41	4,48	2,71	561	,007*
	İki yıl ve üstü	163	20,51	4,06			
Kaba Motor Sebat	Bir yıl	400	20,60	3,90	,417	561	,677
	İki yıl ve üstü	163	20,74	3,65			
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Bir yıl	400	17,18	4,89	2,33	561	,020*
	İki yıl ve üstü	163	18,22	4,50			
Çocuklarla Sosyal Sebat	Bir yıl	400	22,64	4,68	,060	561	,952
	İki yıl ve üstü	163	22,66	4,74			
Üst Düzey Memnuniyet	Bir yıl	400	22,40	3,05	,243	561	,808
	İki yıl ve üstü	163	22,47	2,80			
Olumsuz Tepki	Bir yıl	400	26,70	6,11	,979	561	,328
	İki yıl ve üstü	163	26,13	6,44			
Genel Yeterlilik	Bir yıl	400	19,29	4,69	2,39	561	,017*
	İki yıl ve üstü	163	20,28	3,98			

* $p \leq ,05$

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği’nin Bilişsel Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,71$; $p \leq ,05$), Yetişkinlerle Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,33$; $p \leq ,05$) ve Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=2,39$; $p \leq ,05$) okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında, iki yıl ve üstü eğitim alan çocukların Bilişsel Sebat faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=20,51$), bir yıl eğitim alan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=19,41$); iki yıl ve üstü eğitim alan çocukların Yetişkinlerle Sosyal Sebat

faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=18,22$), bir yıl eğitim alan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=17,18$); iki yıl ve üstü eğitim alan çocukların Genel Yeterlilik faktöründen aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}=20,28$), bir yıl eğitim alan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=19,29$) daha yüksektir. Tablo 19’a göre araştırmaya katılan çocukların Kaba Motor Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=,417$; $p>,05$), Çocuklarla Sosyal Sebat faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=,060$; $p>,05$), Üst Düzey Memnuniyet faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=,243$; $p>,05$) ve Olumsuz Tepki faktöründen aldıkları puanlar ($t_{(561)}=,979$; $p>,05$) okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile çocukların motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” faktörleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Mesleki Beceriler	O.Ö. Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Toplam
Bilişsel Sebat	r	,08	,31**	,33**
	p	,063	,003	,001
	n	151	151	151
Kaba Motor Sebat	r	,01	,36**	,33**
	p	,072	,002	,002
	n	151	151	151
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	r	,01	,21*	,19*
	p	,063	,043	,034
	n	151	151	151
Çocuklarla Sosyal Sebat	r	,05	,21*	,21**
	p	,074	,023	,001
	n	151	151	151
Üst Düzey Memnuniyet	r	,11	,11	,15
	p	,085	,056	,065
	n	151	151	151
Olumsuz Tepki	r	,10	,07	,02
	p	,086	,078	,067
	n	151	151	151
Genel Yeterlilik	r	,11	,22**	,25**
	p	,065	,002	,002
	n	151	151	151

**p≤,01; *p≤,05

Tablo 20 incelendiğinde, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin “Öğretmen Çocuk Etkileşimi” faktörü ile “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin hiçbir faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin “Mesleki Beceriler” faktörü ile “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği”nin “Üst Düzey Memnuniyet” ve “Olumsuz Tepki” faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ($p>,05$); ancak “Bilişsel Sebat” faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,31$; $p\leq,01$), “Kaba Motor Sebat” faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,36$; $p\leq,01$), “Yetişkinlerle Sosyal Sebat” faktörü arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,21$; $p\leq,05$), “Çocuklarla Sosyal Sebat” boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,21$; $p\leq,01$) ve “Genel Yeterlilik” faktörü arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,22$; $p\leq,01$)

bulunmaktadır. Son olarak Tablo 20'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nden aldıkları toplam puanları ile çocukların “Bilişsel Sebat” faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,33$; $p\leq,01$), “Kaba Motor Sebat” faktörü arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,33$; $p\leq,01$), “Yetişkinlerle Sosyal Sebat” faktörü arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,19$; $p\leq,05$), “Çocuklarla Sosyal Sebat” boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,21$; $p\leq,01$) ve Genel Yeterlilik faktörü arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,25$; $p\leq,01$) bulunmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonlarının birbirleriyle ve çeşitli değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Araştırma nicel olarak desenlenmiş ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, “Okul Öncesi Çocukları için Motivasyon Ölçeği” ve kişisel bilgi formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Betimsel istatistik ve parametrik analiz teknikleriyle analiz edilen bulgulardan hareketle çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmış ve ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür kapsamında üç başlık altında ele alınarak tartışılmıştır. İlk başlık altında araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarına, ikinci başlık altında araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçlarına, üçüncü başlıkta ise araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden elde ettiği puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde toplam puan ortalamalarının (175,95) ölçekten alınabilecek en yüksek puana (200) yakın bulunması nedeniyle genel olarak sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini belirlemeye yönelik olarak ayrıca, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin faktörleri arasında karşılaştırma yapılmış ve en yüksek ortalamanın mesleki beceriler faktöründe, en düşük ortalamanın ise öğretmen çocuk etkileşimi faktöründe olduğu saptanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin daha güçlü olduğu, çocuklarla etkileşimlerinin ise nispeten daha zayıf kaldığı sonucuna varılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri birtakım değişkenler açısından incelenmiş; yaşlarına, hizmet yıllarına, sınıflarındaki çocuk sayısına ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmazken öğrenim durumlarına, mezun oldukları programlara ve görev yaptıkları kurumların türüne göre öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığın okul öncesi öğretmenliği programından lisans ve yüksek lisans mezunu olan ve resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmenliği programından lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin ön lisans çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu; resmi anaokulu ve anasınıflarında görev

yapan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin araştırma bulgusuyla benzer şekilde yüksek düzeyde (Aküzüm ve Altunhan, 2017; Bay, 2020; Çakıcı, 2023; Güler, 2021; Kara, 2021; Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018) ya da “orta” (Çiçek Taş, 2023), “yeterli” (Adıgüzel ve İpek, 2016; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Zembat ve Küsmüş, 2020), “ortalama değerin üzerinde” (Yaman ve Tutkun, 2019; Yılmaz, 2021) gibi farklı düzeylerde de bulunduğu görülmektedir. Set-Yüce, Akbaş ve Demir (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ölçülmüş ve öğretmenlerin %60,81’inin yüksek düzeyde bilgili, %21,62’sinin orta düzeyde bilgili, %17,57’sinin ise düşük düzeyde bilgili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusu literatürdeki bu sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilere genel olarak sahip oldukları, ancak eğitim-öğretim faaliyetlerindeki verimliliğin artırılması açısından bunun daha da yükseltilebilmesinin gerekliliği vurgulanabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla etkileşimlerinin mesleki becerilerine göre zayıf kalması sonucuna ilişkin olarak, Önay (2023)’ın çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki beceriler boyutu ‘çok yüksek’ düzeyde, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu ise ‘orta’ düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Yine Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016)’ın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmen çocuk etkileşimlerinin mesleki becerilere göre geride kaldığı ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla mücadelede önleyici ve iyileştirici stratejiler yerine daha çok sözel müdahale ve ceza yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Akbayrak ve Kuru (2022)’nin çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimlerde sıklıkla ceza yöntemine başvurdukları ve istenmeyen davranışlara yönelik uygun stratejiler belirleyemedikleri için sınıf yönetiminin aksamasıyla çocukların ihmal edildiği belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen

çocuk etkileşimlerinin mesleki becerilere göre geride kalmasına ilişkin benzer sonuçlara ulaşan bu çalışmaların olması nedeniyle literatürle uyumlu sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri birtakım değişkenler açısından incelenmiş; yaşlarına, hizmet yıllarına, sınıflarındaki çocuk sayısına ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmazken öğrenim durumlarına, mezun oldukları programlara ve görev yaptıkları kurumların türüne göre öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde alanyazında birçok araştırma yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (Hero, 2022; Kara, 2021; Önay, 2023; Pişkin, 2019; Yaman ve Tutkun, 2019; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018). Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının ve meslekte geçirdikleri sürenin sınıf yönetimi becerilerini olumlu ya da olumsuz etkilemediğini düşündürmektedir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki deneyim süresinden çok karakter özelliklerine, aldıkları öğretmenlik eğitiminin niteliğine (Zembat vd., 2017) ve mesleki gelişimde kendilerini güncellemelerine (Dinçer ve Akgün, 2015) bağlı olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutunda öğrenim durumlarına göre farklılaştığı, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Z. Kaplan (2018) tarafından yapılan çalışmada lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre; Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada ise lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre düşük olduğunu (Yılmaz, 2021; Zembat ve Küsmüş, 2020), öğretmen çocuk etkileşiminde zayıf kaldıklarını (Önay, 2023) ve pedagojik alan içerik bilgilerinin

eksik olduğunu (Parpucu, Yıldırım-Polat ve Akman, 2018) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara paralel şekilde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri mezun oldukları program türü açısından da anlamlı derecede farklılaşarak okul öncesi öğretmenliği programından mezun olanların çocuk gelişimi (ön lisans) programından mezun olanlara göre daha üst düzey becerilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Alan yazında mezuniyet alanı değişkeninin ele alındığı sınırlı sayıda çalışma sonucuna rastlanmıştır. Kara (2021)'nın çalışmasında mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır, ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlerin %90'ının okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmasından dolayı istatistiksel bu sonuca ulaşılmış olabileceği söylenebilir. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmaya bakıldığında mezuniyet alanı altındaki kategorilerde daha dengeli bir dağılım olduğu ve mezun olunan program türü açısından sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuş öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer alanlardan mezun olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca literatürde örgün öğretim mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin açık öğretim mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Dinçer ve Akgün, 2015; Karakaya, 2017).

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri görev yaptıkları kurum türüne göre incelendiğinde öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutunda resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler lehine olmak üzere özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ile aralarında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan, resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek

düzeyde (Çakıcı, 2023; Zembat, Küsmüş ve Yılmaz, 2018) bulunması araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla resmi okullarda yapıldığı ya da resmi ve özel okul şeklinde genel bir ayrım yapılarak oluşturulan kurum türü kategorileri ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunun sebebi özel kurumların (anasınıfı/anaokulu) bu tür araştırmalara katılımlarının düşük düzeyde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak, alanyazında, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı (A. Kaplan, 2020; Çevik Karatekin, 2018; H. Öztürk, 2019) ya da farklılaşmanın özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülen (Çiçek Taş, 2023; Önay, 2023; Yaman ve Tutkun, 2019) çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Zembat ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada ise uygulama anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilkokula bağlı anasınıfı, bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farklı sonuçların örneklem ve ölçme araçlarının özelliklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıflardaki çocuk sayısı ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumları açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Elde edilen bulgular ışığında sınıftaki çocuk sayısı ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almamanın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin olmadığı bulgulansa da bu sonucu alanda yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak yorumlamak daha doğru olacaktır. Çünkü aşırı kalabalık sınıfların öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığı son derece aşıkardır. Alan yazında sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılığın görülmediği çalışmalar (Çiçek Taş, 2023; A. Kaplan, 2020; Kara, 2021) yer almakla birlikte bu çalışmalarda seçilen örneklemlerdeki sınıf mevcudu çoğunlukla 20 ve altındadır. Bazı çalışmalarda ise sınıftaki çocuk sayısı daha az olan öğretmenler lehine olmak üzere sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Aydın, 2019; Semerci 2015). Benzer olarak Önay (2023)

ve Yılmaz (2021) tarafından yapılmış çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşma bulunmuş, sınıflarındaki çocuk sayısı 21 ve üstü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87) sınıflarındaki çocuk sayısının 21'in altında olması nedeniyle sınıf yönetimi becerileri üzerinde sınıftaki çocuk sayısının belirleyici bir unsur olmayabileceği ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%76) sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldıklarını ve bu eğitimin genellikle lisans öğrenimi kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı farklılaşmadığı yani benzer olduğu sonucuna ulaşılmış olabilir. Benzer şekilde Kılıç (2023)'ın çalışmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95) sınıf yönetimi eğitimini aldıklarını belirtmiş ve sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanı sıra literatürde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılmalarının olumlu katkılarına gösteren çeşitli araştırma sonuçları da mevcuttur. Bu çalışmalarda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde artış olmasının yanı sıra sınıflarındaki duygusal, davranışsal ve iletişimsel problemlerin azaldığı görülmüştür (Carlson, Tired, Bender ve Benson, 2011; Reinke, Herman ve Dong, 2018; Yeşilay Daşiran, 2013). Beaudoin, Mihic ve Darko (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi konusunda daha fazla kursa katılmış olan öğretmenlerin sınıftaki istenmeyen davranışları yönetmede kendilerini daha yetkin olarak değerlendirdikleri bulgulanmıştır. Battal ve Akman (2023) ise duyarlı sınıf yönetimi tarzına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin duyarlı sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin, öğretmen-çocuk ilişkisinin eğitimsel ve duygusal açıdan desteklenmesini temele alan duyarlı sınıf yönetimi konusunda mentörlük veya atölye çalışmalarıyla bilgilendirilmeyi talep ettikleri tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmalar bütünüyle

değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sürekli iyileştirme ve geliştirmeye açık olduğu görülmektedir.

5.1.2. Çocukların Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ölçeğinden elde ettiği puanların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

- Çocukların motivasyon düzeylerinin bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde yüksek, üst düzey memnuniyet faktöründe çok yüksek, olumsuz tepki faktöründe ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan çocukların genel olarak motivasyon seviyeleri için “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.
- Çocukların motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar sıralandığında üst düzey memnuniyetin en yüksek, çocuklarla sosyal sebat ve yetişkinlerle sosyal sebat faktörlerinin en düşük puanlara sahip olduğu saptanmıştır.
- Çocukların motivasyonları birtakım değişkenler açısından incelenmiş; yaş, cinsiyet, doğum sırası, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ve okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından anlamlı farklılıklar bulunurken kardeş sayısına göre anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Yaşa göre anlamlı farklılık bilişsel sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde bulunmuştur. 48 aydan büyük çocukların bilişsel sebatlarının daha küçük çocukların bilişsel sebatlarından yüksek olduğu ve 60-72 aylık çocukların genel yeterliliklerinin küçük yaş grubu çocuklardan daha iyi olduğu belirlenmiştir.
- Cinsiyete göre anlamlı farklılık yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde kız çocuklar lehine bulunmuştur.
- Doğum sırasına göre anlamlı farklılık olumsuz tepki faktöründe ilk sırada doğan çocuklar lehinedir.

- Okul öncesi eğitim kurumu türüne göre anlamlı farklılık kaba motor sebat faktörü hariç diğer faktörlerde resmi bağımsız anaokuluna ve/veya özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocuklar lehine bulunmuştur.
- Okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı farklılık bilişsel sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde iki yıl ve üstünde okul öncesi eğitim alan çocuklar lehinedir.

Çocukların motivasyon düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, Çerezci, Dağlıoğlu ve Koçak (2022) tarafından yapılan çalışmada çocukların en yüksek puanı üst düzey memnuniyet ölçeğinden, en düşük puanları yetişkinlerle ve çocuklarla sosyal sebat ölçeklerinden aldıkları belirlenmiştir. Özsoy (2023)'un çalışmasında ise çocukların en yüksek puanı yine üst düzey memnuniyet faktöründen aldıkları, genel yeterlilik ve yetişkinlerle sosyal sebat faktörlerinde en düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre literatürle uyumlu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Çocukların en yüksek puanı üst düzey memnuniyet faktöründen almaları, çocuğun bir etkinlik veya görevi yaparken ya da tamamladıktan sonra yaşadığı heyecan, mutluluk ve doyum ile kendilerini motive edebildiklerini göstermektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Bu bağlamda Dağlıoğlu (2022) çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan, birbirine benzeyen ve potansiyele göre kolay olan etkinliklerle karşılaştıklarında sıkıldıklarını ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini; zorlayıcı etkinliklerle karşılaşmasının motivasyonlarını artıracaklarını ve başarı hissini sağlayacağını söylemektedir. Çocukların en düşük puanlarının sosyal sebat faktörlerinde olmasına ilişkin olarak, akran, öğretmen ve diğer yetişkinler ile olumlu yönde iletişim ve etkileşime girme isteği ve çabalarının diğer motivasyonel davranışlarının gerisinde kaldığı söylenebilir. Özbey ve Aktemur Gürler (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyonları ile sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve sosyal becerilerin motivasyonu artırdığını saptamıştır. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirerek motivasyon gelişimini destekleyebilecekleri söylenebilir. Ayrıca alanyazında çocukların motivasyon ölçeğinin 7 boyutundan aldıkları puanların sıralamalarının değiştiği görülmektedir. Örneğin, puanların

yüksekten düşüğe doğru sıralamasında kaba motor sebat faktöründen alınan puan Çerezci, Dağlıoğlu ve Koçak (2022)'un çalışmasında bilişsel sebat faktörü 3. sırada, kaba motor sebat faktörü 4. sırada iken; Özsoy (2023)'un çalışmasında kaba motor sebat faktörü 2. sırada bilişsel sebat faktörü 4. sırada yer almaktadır. Bu noktada çocuklar arasında bilişsel ve fiziksel aktiviteleri tamamlamak/başarmak için gösterilen çabaların farklılık gösterebildiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada çocukların motivasyon düzeyleri birtakım değişkenler açısından incelenmiş; yaş, cinsiyet, doğum sırası, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ve okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından anlamlı farklılıklar bulunurken kardeş sayısına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocukların motivasyon düzeyleri yaşa göre incelendiğinde, bilişsel sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. 48 aydan büyük çocukların bilişsel sebatlarının daha küçük çocukların bilişsel sebatlarından yüksek olduğu ve 60-72 aylık çocukların genel yeterliliklerinin küçük yaş grubu çocuklardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, 48 aydan büyük çocukların genel yeterlilik faktörü dışında motivasyonlarında anlamlı farklılık görülmediği, genel yeterlilik faktöründe ise 61. aydan itibaren çocukların motivasyonlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada bilişsel sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde küçük yaş (36-48 ay) grubu çocukların motivasyonun daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kalaylı ve Gültekin-Akduman (2024)'in çalışmasında motivasyon ölçeğinin birçok faktöründe 36-48 aylık çocuklar aleyhine anlamlı farklılıklar bulgulanırken Özbey (2018a) ve Özsoy (2023)'un çalışmalarında 48-72 aylık çocukların motivasyonlarının yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca literatürde büyük yaştaki çocukların daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşan çok sayıda araştırma mevcuttur (Oppermann vd., 2018; Veraksa, Gavrilova ve Lepola, 2022; Vinuela ve de Caso Fuertes, 2023). Özellikle küçük yaş grubu çocukların motivasyonun düşük olmasının nedeni bu çocuklarının sosyal ve dil gelişimlerinin büyük yaş grubu çocuklarınkinden geride ve henüz eğitim ortamı deneyimlerinin daha az olması ile açıklandığı görülmektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Bu bağlamda küçük çocukların

motivasyon eğilimlerini anlamak, motivasyon gelişimlerini destekleyecek eğitim-öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Çocukların motivasyon düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Araştırma kapsamında kız çocuklarının yetişkinlerle sosyal sebatları ve genel yeterliliklerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Gayret (2021), Kalaylı ve Gültekin-Akduman (2024)'ın çalışmasında kaba motor sebat boyutu dışında benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Buna paralel olarak Gayret (2021) tarafından yapılan çalışmada bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik olmak üzere çoğu faktörde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu faktörlerden kaba motor sebat dışındaki diğer faktörlerde kız çocuklar daha yüksek puan alırken, erkek çocuklar sadece kaba motor sebat faktöründe kız çocuklardan daha yüksek puan elde etmiştir. Öner (2023) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde kız çocukların daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Özsoy (2023)'un çalışmasında çocukların motivasyonlarının cinsiyete göre sadece genel yeterlilik faktöründe kız çocuklar lehine farklılaştığı görülmüştür. Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada ise bilişsel sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, olumsuz tepki ve genel yeterlilik faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar bulgulanmış ve kız çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma bulgusunu destekleyen başka bir çalışmada kız çocukların erkek çocuklara göre sınıf etkinliklerine ilgisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Pakarinen, 2012). İsrail, Finlandiya ve Hollanda'daki okul öncesi çocukların motivasyonlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada üç ülkede de tutarlılık gösteren bulgular elde edilmiş ve kız çocukların erkek çocuklara göre öğrenme aktivitelerinde daha istekli, aktif ve görevi tamamlamada daha kararlı oldukları belirlenmiştir (Brody vd., 2020). Rusya'da (Veraksa vd., 2022) ve İspanya'da (Vinuela ve de Caso Fuertes, 2023) yapılan araştırmalarda da öğrenme motivasyonu ile cinsiyet arasında bir ilişkinin varlığı görülmüş ve kız çocukların öğrenme motivasyonlarının erkek

çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gözübüyük (2020) ve Özbey (2018a) ise yaptıkları çalışmalarda çocukların motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını saptamıştır.

Literatürde yaygın görüldüğü üzere erkek çocuklarının motivasyon gelişimlerinin kız çocuklarının gerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni olarak, toplumsal rol beklentileri nedeniyle kız ve erkek çocuk yetiştirme tarzındaki farklılıklar, cinsiyete bağlı doğuştan gelen farklılıklar, kız çocukların gelişimlerinin daha hızlı olmasının bir avantaj olarak motivasyon gelişimlerini destekleyebileceği söylenmektedir (Öner ve Özbey, 2023). Yapılan bu araştırmanın eğitim-öğretim yılının son aylarında gerçekleştirilmesinden kaynaklı olarak çalışma grubunu oluşturan çocukların bir yıl okul öncesi eğitim aldığı söylenebilir. Dolayısıyla çocukların öğretmenleriyle olan her türlü etkileşimleri ile kültürel ve gelişimsel nedenlerle birlikte motivasyonun cinsiyete göre değişmesinde öğretmenin rol model olmasının, çocuklara karşı tutum ve yaklaşımlarının ya da cinsiyetçi etkinliklerin etkisi de olduğu düşünülebilir. Bilindiği üzere okul öncesi öğretmenlerinin genellikle kadın olması, öğretmenlerin örnek davranışlarının modelleme yoluyla kız çocuklara daha çok aktarılmasına ve motivasyonlarına olumlu şekilde katkı sağlıyor olabilir (Oppermann, Brunner ve Anders, 2019). Aile katılımı çalışmalarında baba katılımı çalışmalarını artırmak erkek çocuklarının motivasyonlarını desteklemede fayda sağlayabilir. Okul öncesi öğretmenleri erkek çocuklarının hareketli veya istenmedik davranışlar sergileme eğiliminde oldukları ve kız çocuklarının daha sıcakkanlı ve uyumlu oldukları ön yargısıyla/düşüncesiyle tüm çocuklara eşit davranmakta zorlanıyor (Çoban ve Cizrelioğulları, 2021; McGrath ve Van Bergen, 2015) ya da kız çocuklarına daha çok yakınlık duyuyor olabilirler (Wolter, Glüer ve Hannover, 2014). Etkinlik planlamalarında öğretmenler daha çok kızlara hitap eden etkinliklere yer veriyor (Wolter vd., 2014) cinsiyet dengesini kurmakta gereken özeni göstermiyor olabilir. Bu olası durumların da erkek çocuklarının motivasyonlarının yeterince desteklenememesine yol açtığı düşünülebilir. Erken çocuklukta motivasyonun desteklenmesinde öğretmen-çocuk ilişkileri ile çocukların motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan bir çalışmada, yüksek yakınlık ile karakterize edilen öğretmen-

çocuk ilişkilerinin çocukların motivasyonu ile olumlu yönde ilişkili, yüksek derecede çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin ise özellikle erkek çocuklar için olumsuz motivasyon sonuçlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Erkek çocukların zayıf ya da olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerine daha duyarlı olduğu görülmüş ve motivasyonun erken gelişiminde öğretmenler ve çocuklar arasındaki destekleyici ilişkilerin rolü ve ortaya çıkabilecek potansiyel cinsiyet farklılıkları vurgulanmıştır (Lu, Whittaker, Ruzek, Pianta ve Vitiello, 2023).

Çocukların motivasyon düzeyleri kardeş sayısına göre incelendiğinde, motivasyon ölçeğinin hiçbir boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazında kardeş sayısı değişkenine göre okul öncesi çocukların motivasyonlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Kalaylı (2021) ve Özsoy (2023) tarafından yapılan çalışmalarda araştırma bulgusunu destekleyen sonuçlar elde edilirken, Gözübüyük (2020) ve Türkmen (2019) tarafından yapılan çalışmalarda araştırma bulgusunun aksine çocukların motivasyonlarında kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılığın görüldüğü çalışmalarda motivasyon ölçeğinden alınan puanlarda bir kardeş/tek çocuk ve iki kardeş olan çocukların öne çıkması ile kardeş sayısı üç ve üzerinde olan çocukların aleyhine anlamlı farklılığın daha çok olması dikkat çekmektedir. Bu araştırma örneğinin %80'ini bir kardeş/tek çocuk ve iki kardeş olan çocuklar oluşturmaktadır. Dolayısıyla örneklem kapsamında motivasyon ölçeğinden alınan puanlar kardeş sayısı değişkeni açısından daha çok benzerlik gösterdiği için çocukların motivasyonlarında anlamlı farklılık bulunmamış olabilir. Bununla birlikte alanyazında kardeş sayısına göre motivasyonun durumunu inceleyen sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle genel bir kanıya ulaşmanın doğru olmayacağı ve daha fazla araştırma sonucuna ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların motivasyon düzeyleri doğum sırasına göre incelendiğinde, olumsuz tepki faktörü dışında doğum sırasının çocukların motivasyonlarını farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Olumsuz tepki faktöründe ise ilk sırada doğan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, Kalaylı (2021) ve Özsoy (2023) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların motivasyonlarının doğum sıralarına göre anlamlı farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Gözübüyük (2020)'ün çalışmasında sadece üst düzey memnuniyet faktöründe, Türkmen (2019)'in çalışmasında ise bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, olumsuz tepki ve genel yeterlilik olmak üzere birçok faktörde ilk sırada doğan çocukların motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren yanlar olsa da doğum sırası değişkenine göre çocukların motivasyon düzeylerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması genel bir kanıya varmayı zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma bulgusunu değerlendirmek gerekirse; çocuğun bir görevi tamamlayamadığında ya da başaramadığında hayal kırıklığı yaşamasını, öfkelenmesini, üzülmelerini ya da utanmasını temsil eden olumsuz tepki faktöründe ilk sırada doğan çocuklar lehine görülen farklılığın, anne-baba olma heyecanını ilk kez yaşayan ebeveynlerin mükemmel çocuk yetiştirme arzuları ve tutumlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. İlk sırada doğan çocuklar anne-babalarının yüksek beklentilerini karşılamak ve ilgiyi kaybetmemek için daha başarı odaklı ve mükemmelliyetçi olabilirler ve bu da daha kaygılı, huzursuz, sinirli ve duygusal açıdan daha hassas olmalarına neden olabilir (Çınarbaş ve Nilüfer, 2019).

Çocukların motivasyon düzeyleri devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu türüne göre incelendiğinde, kaba motor sebat faktörü hariç diğer faktörlerde resmi bağımsız anaokuluna ve/veya özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle; resmi bağımsız anaokulunda ve özel ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında eğitimini sürdüren çocukların motivasyonlarının resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve özel bağımsız anaokullarında eğitimini sürdüren çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Resmi bağımsız anaokullarında eğitimsel ve yapısal kalitenin daha iyi yani sınıf büyüklüğü, mevcudu, nitelikli materyaller, bahçe, gezi ve diğer sosyal aktiviteler gibi yönlerden çocuklara sunulan imkanların daha avantajlı olmasından kaynaklı bu okullardaki çocuklar daha yüksek motivasyon puanları elde etmiş olabilirler. Özel ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların yüksek motivasyonla öne çıkmalarının nedeni ise, kolej statüsündeki bu okulları tercih eden ailelerin genellikle sosyoekonomik ve eğitim

düzeylerinin yüksek olması ve aynı zamanda çoğunlukla eğitim-öğretimin üst kademelerinde de bu okullarda devam edecek olan çocukların akademik ve sosyal beceriler açısından daha çok desteklenmesi olabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen eğitim düzeyi, sınıfın büyüklüğü, eğitim zamanı gibi unsurları kapsayan yapısal kalitesi ve eğitim ortamının özellikleri, sosyal etkileşim ve aile katılımı gibi unsurları kapsayan işlevsel kalitesi yükseldikçe çocukların dil-bilişsel, motor, sosyal-özbakım gelişim düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir (Canbeldek ve Işıkoğlu-Erdoğan, 2016). Yavuz, Bayındır, Atakol ve Gözütok (2024) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarının yapısal kalitesinin çocukların sosyal becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında çocukların motivasyonları ile devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü arasında doğrudan ilişkili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda örneklemelerin resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocuklardan oluştuğu görülmüş ve özel okullardaki çocukların motivasyonu ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Türkmen (2019)'in motivasyon ölçeğinin tüm faktörlerinde ve Özbey (2018a)'in de yetişkinlerle sosyal sebat, olumsuz tepki ve genel yeterlilik faktörlerinde resmi bağımsız anaokuluna devam çocuklar lehine anlamlı farklılıklar bulması araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Öner ve Özbey (2023)'in çalışmasında ise resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların motivasyonlarının resmi bağımsız anaokuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Alanyazındaki bu çelişkili sonuçlar, çocukların motivasyon düzeylerinde salt olarak okul türü değişkeni yerine bu değişkenin yanı sıra örneklem özelliklerinin de (aile profili, öğretmen niteliği gibi) etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada bir diğer bulgu olarak, çocukların kaba motor sebat faktöründen aldığı puanlar arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre hiçbir okulda çocukların fiziksel aktivitelerde başarılı olma çabasını temsil eden kaba motor sebatlarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamındaki çocukların tüm okullarda kaba motor sebatlarının benzer özellikler göstermesi, okul öncesi eğitimde daha çok akademik ve sosyal becerilerin gelişimine

odaklanıldığını, kaba motor becerilerin desteklenmesinde belli bir standardın üzerine çıkılamadığını ve bu gelişim alanının ihmal edilmiş olduğunu düşündürmektedir. Nitekim Yavuz ve arkadaşları (2024), okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini inceledikleri çalışmada sınıfların çocukların motor becerilerini destekleyecek alan, materyal ve etkinlikler bakımından yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir. Buna göre, okul öncesi eğitim sınıflarında çocukları zorlayıcı fiziksel ve sportif aktivitelerle karşılaştırmanın motivasyon gelişimlerine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocukların motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre incelendiğinde, bilişsel sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. İki yıl ve üstünde okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel sebatlarının, yetişkinlerle sosyal sebatlarının ve genel yeterliliklerinin bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında çocukların motivasyonları ile okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında doğrudan ilişkili birçok çalışmada da iki ve daha fazla yıldan beri okul öncesi eğitime devam eden çocukların bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Gayret, 2021; Gözübüyük, 2020; Köyceğiz ve Özbey, 2019; Özbey ve Aktemur Gürler, 2019; Türkmen, 2019). Özsoy (2023)'un çalışmasında üç yıl okul öncesi eğitim alan çocukların yetişkinlerle sosyal sebatlarının, iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların genel yeterliliklerinin bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların okulla arasında aidiyet bağı kurmalarının kolaylaşması, sosyalleşme ve eğlenme imkanlarının artması, tüm gelişim alanlarında erken dönemden itibaren profesyonel bir şekilde desteklenmeleri ile motivasyonlarının yükseldiği söylenebilir. Cesur ve Demir (2020) okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmada, 36-48 aylık iken okul öncesi eğitime başlayan çocuklarda 60-72 aylık iken başlayanlara göre daha olumlu yansımaların görüldüğü ortaya çıkmıştır. Yurdakal ve Erçakır (2023) sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin ilkokula uyumlarını okul öncesi eğitim alma durumlarına göre

incelemiş, okul öncesi eğitim alan çocukların derse katılım isteğinin daha fazla olduğu ve okuma ve yazma becerilerini daha çabuk kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan başka çalışmalarda ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve okul öncesi eğitim sürecinde kitaplarla karşılaşmanın okumaya karşı içsel motivasyona katkı sağladığı belirtilmiştir (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023; Kıvrak, 2024). Bununla birlikte çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri arttıkça problem çözme (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021), erken okuryazarlık, öz düzenleme (Kısaoğlu ve Çetin, 2023) ve yaşam becerileri (Uçkun, 2023) ve liderlik özellikleri (Duran ve Zembat, 2020) gibi 21. yüzyılın değer atfettiği önemli ve ayrıcalıklı kazanımları daha yüksek düzeyde elde ettiklerini ortaya koyan çok sayıda araştırma mevcuttur. Tüm bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına uzun süreli devam etmenin çocukların motivasyon gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli ve gerekli olduğu vurgulanabilir. Ülkemizde özellikle 3 yaş ve 4 yaşta okullaşma oranının OECD ve AB ülkelerindeki okullaşma oranlarının çok gerisinde kaldığı (Kazu ve Yılmaz, 2018) dikkat çekmektedir. Kazu ve Yılmaz'ın da değindiği gibi okullaşma oranının özellikle 3 ve 4 yaşlarda artırılmasının gerekliliği (2018) ancak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuç kısaca şöyle özetlenebilir;

- “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf yönetimi Becerileri Ölçeği”nin toplamı ve mesleki beceriler alt faktörü ile “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”nin

birçok alt faktöründe pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen çocuk etkileşimi alt faktörü ile çocukların motivasyonları arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde özellikle mesleki becerilerinin çocukların motivasyonları ile genel olarak ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve çocukların motivasyonu arasında ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmayıp ilkökul, ortaokul ve yükseköğretim gibi çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmen gruplarıyla yapılmış çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin motivasyonları arasında çeşitli düzeylerde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Adedigba ve Sulaiman, 2020; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Yıldırım, 2021). Akyol (2021)'un çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin genel sınıf yönetimi becerileri ve mesleki beceriler alt faktörü ile çocukların katılım düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken öğretmen-çocuk etkileşimi faktörü ile çocukların katılım düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların sınıftaki etkinliklere katılımı motivasyonel bir davranış olarak düşünüldüğünde araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada öğretmen çocuk etkileşimi ile çocukların motivasyonları arasında ilişkinin bulunmamasına yönelik alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusundan farklı olarak çocukların sınıftaki öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörün öğretmen-çocuk etkileşimi olduğu ileri sürülmektedir (Curby vd., 2009). Dağlıoğlu (2022), çocuklarda motivasyonu destekleyen öğretmenlerin baskıcı, otoriter, sonuç odaklı, kuralcı ve gelenekçilikten uzak yol gösterici, demokratik, süreç odaklı, yenilikçi ve çocukların deneyimlemelerine ve problem çözmelerine fırsat verme gibi mesleki niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmenin yanı sıra çocuklarla ilişki ve etkileşimlerinin öneminden bahsetmektedir. Kalaylı ve Gültekin-Akduman (2024) yaptıkları çalışmada demokratik yaklaşımın çocukların motivasyonu ile pozitif yönlü, baskıcı-otoriter yaklaşımın ise çocukların motivasyonu ile

negatif yönlü bir ilişkisi olduğu tespit etmişlerdir. Ahmetoğlu, Acar ve Gıcı-Vatansever (2021)'e göre, öğretmeniyle kaliteli bir etkileşim içinde olan çocuk daha uyumlu, girişken ve katılımcı olabilmekte ve akademik gelişimi olumlu etkilenmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımları ile çocukların motivasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunu, okulun ilk haftalarında gerçekleşen etkileşimlerin çocukların ilk motivasyonlarını etkilediğini ve bu etkinin yıl boyunca devam ettiğini aktarılmaktadır (Dağlıoğlu, 2022). Pakarinen (2012), kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların öğrenme motivasyonunun pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır. Zhao ve arkadaşları (2024) ise öğretmen çocuk etkileşiminin çocukların sınıftaki katılımını yordadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada literatürden farklı olarak öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların motivasyonları arasında bir ilişki bulunamamış olmasının nedeni ölçeğin dokuz maddelik alt boyutunda ele alınan öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin genel düzeyde incelenmiş olması olabilir. Dolayısıyla bu bulgunun derinlemesine araştırmayı gerektiren önemli bir konuyu vurguladığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki becerileri alt faktörü ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ile çocukların motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerileri ön plana çıkmakla birlikte genel sınıf yönetimi becerilerinin çocukların motivasyonunu etkilediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, sınıf yönetimi becerilerini işaret eden değişkenlerin çocukların motivasyonları açısından ele alındığı çalışmalarda sonuçların araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda sınıf organizasyonu, duygusal ve öğretimsel destek açısından farklı kalitedeki sınıf profillerinin çocukların motivasyonlarını etkilediği (Salminen vd., 2018); zengin bir öğrenme ortamı sunmak, önleyici disiplin yaklaşımlarını kullanmak, açık ve istikrarlı rutin/kurallar oluşturmak gibi sınıflarını yüksek kalitede organize eden okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların öğrenme etkinliklerine katılım ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Pakarinen vd., 2010). Yapılan birçok çalışmada geleneksel eğitimin ötesinde benimsenen yaklaşımların, uygulanan çeşitli eğitim

programlarının (Hashmi vd., 2017; Köyceğiz Gözeler ve Özbey, 2021; Özbey ve Köyceğiz, 2019) ve etkili öğretim yöntem ve tekniklerin (Mantzicopoulos vd., 2018) çocukların motivasyonuna katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Daha spesifik olarak; öğretme-öğrenme sürecinde proje tabanlı öğrenme gibi aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması (Vinuela ve de Caso Fuertes, 2023), sorgulamaya dayalı STEM etkinlikleri (Dilek vd., 2020), artırılmış gerçeklikle hazırlanmış etkinlikler (Aydoğdu, 2021), kavram öğretimi için tasarlanan dijital öykü anlatımı (Shemy, 2021), sosyodramatik oyunlar (Sawyer ve Brooks, 2021), etkinlikler sırasında arka planda çalınan Türk Müziği (Cömert ve Özbey, 2024) ve dans dersleri (Sezince, 2018) gibi farklı öğretim uygulamalarının okul öncesi çocuklarda motivasyonu artırdığı saptanmıştır. Dağlıoğlu (2022), planlı ve akıcı ilerlemeyen, çocukların ilgi ve ihtiyacına yönelik olmayan öğretime sahip, birbirine benzeyen etkinliklerin tekrarlandığı, potansiyele göre kolay etkinliklerin sunulduğu sınıflarda çocukların sıkıldığı ve motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğini söylemektedir. Buna göre, çocukların düzenli, tutarlı ve zengin öğrenme imkanlarıyla ve ilgi çekici etkinlikler ve etkili öğretim uygulamalarıyla karşılaştıkları sınıflarda motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve çocukların motivasyonu arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulgusunu destekleyen yukarıdaki çalışmalara ek olarak, yapılan araştırmalarda etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında çocukların arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğu (Ogelman ve Ersan, 2014), saldırganlık, içe dönüklük ve dikkat problemlerinin azaldığı ve sosyal yeterliliklerinin arttığı görülmüştür (Fossum vd., 2017). Sosyal becerileri gelişmiş çocukların ise motivasyonlarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019). Öğretim etkinliklerinin masa başı aktivitelerden daha çok çocukların akranlarıyla etkileşimini destekleyen nitelikli oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi motivasyonu artırabilir. Oyun, bireyi öğrenme sürecinde aktif tutan, eğlendiren, verimli ve etkili hale getiren “yaştan bağımsız ve evrensel bir motivasyon aracı” olarak görülmektedir (Elçi ve Elçi, 2022). Can ve Günaydı (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde çocuk oyunlarında yer alan saygı, sabır, yardımseverlik gibi değer unsurlarının “sınıf içi

iletişimi arttırması, kural öğrenimini kolaylaştırması, çocuğun öğretmene ve sınıf ortamına bağlanmayı sağlaması, dikkat ve güdüyü arttırması, liderlik özelliklerini geliştirmesi, birlik beraberliği sağlaması, motivasyonu arttırması, olumlu davranış kazandırması ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı için zaman tasarrufu sağlaması” bakımından sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Paralel olarak okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki değer davranışları ve öz düzenleme becerileri ile motivasyon düzeylerinin pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır (Özbey, 2018a; Özbey, 2018b). Buna göre, eğitim-öğretim etkinlikleri planlanırken öz düzenleme becerilerini desteklemeye ve ahlaki değer davranışların kazanımına yönelik oyunlara da yer verilmesinin çocukların motivasyon düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Literatürde ödül ve ceza gibi dış motivasyonel stratejilerin içsel motivasyonu azaltırken ilgi çekici bir aktivite kendi içinde ödüllendirici olduğu için çocuğun bu aktiviteyi gerçekleştirmek için motive olduğu vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000b). Han ve Altunhan (2022) tarafından yapılan çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi süreçlerinde “motive etmek, davranış değiştirmek, kuralları benimsetmek” amacıyla ödül kullandıklarını belirtmişlerdir. Dağlıoğlu (2022)’na göre, ödül kullanımı çocuğu dış etkenlerden güdülenen birey haline getirerek davranışı içselleştirmemesine ve sadece ödül almak için yapmasına neden olmaktadır. Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim stratejilerine, ödül ve ceza kullanımına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin davranışsal yaklaşımla güncel olmayan sınıf yönetim stratejilerini kullandıklarını ve çocuklarla zayıf iletişim kurduklarını tespit etmişlerdir. Kurt (2021)’un çalışmasında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerde, ben dili yerine sen dilini kullandığı, beden dili ve etkin dinleme becerilerini yeterli ve uygun şekilde kullanamadığı, problem davranışla karşılaştığında sıklıkla uyarı, öğüt ya da emir gibi iletişim engellerini kullandığı görülmüş, öğretmen kontrolünün öne çıktığı tepkisel uygulamalara yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Oysa yapılan çalışmalarda çocuklarda davranışsal, sosyal-duygusal, akademik ve motivasyonel özelliklerin en çok sosyal-duygusal

gelişimlere önem verilen ve önleyici yaklaşımın benimsendiği sınıflarda geliştiği belirlenmiştir (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016). Diğer yandan yaratıcı liderlik özelliklerine (Kavak ve Akyürek, 2023) ve empatik düşünme becerilerine (Bayram, 2013) sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonlarını olumlu yönde etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında motivasyonu sağlayan stratejiler, yüksek motivasyonun sınıf içi öğrenmelere etkisi ve öğrenme ortamında motivasyonu bozan durumlara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının sınıf yönetimi anlayışlarını etkilediği belirtilmektedir (Dönmez Usta, Ültay ve Ültay, 2020). Yılmaz, Aydın Şengül ve Bada (2020) çalışmasında, sınıf yönetimi, motivasyon, iletişim gibi çeşitli konularda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri, sınıf yönetiminin boyutları ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinde değişimler görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine sağladıkları her bir katkının çocuklara olumlu yansıdığı düşünüldüğünde sınıf yönetimi becerilerini sürekli iyileştirme ve geliştirme yönünde adım atmalarının ve öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerle desteklenmelerinin önemi vurgulanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma ve alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonlarının karşılıklı ilişki içinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça çocukların motivasyonları da artmakta ve çocukların motivasyonları arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Bu çalışma ortaya koyduğu bu ilişkiyle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin önemini ve çocuklara etkilerini vurgulayarak okul öncesi çocuklarda motivasyon gelişiminin desteklenmesine ilişkin farkındalığa dikkat çekme/farkındalığı artırma potansiyeline sahiptir. Nitekim Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamındaki kazanımlara ulaşmada eğitim-öğretim süreci yürütülürken yüksek motivasyona sahip çocuklarla motivasyonsuz çocuklar arasında farklılıklar olacağı yadsınamaz. Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonel eğilimlerini fark etmek onların motivasyonlarını artıracak

eğitim ğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi ğretmenlerinin hızla değişen dünyanın getirdiği profildeki çocukları daha iyi tanımak/anlamak ve motivasyon gelişimlerini destekleyebilmek için kullanabilecekleri motivasyonel yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda hizmet öncesi ya da sonrasında mesleki gelişimin ihmal edilmesi öğretmenleri sınıf yönetiminde yetersiz bırakacaktır. Bu açıdan araştırma sonuçları okul öncesi ğretmenliği programlarındaki sınıf yönetimi dersinin ve öğretmenlere hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının içeriğine katkı sağlayabilir. Son olarak araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi eğitim ile yüksek motivasyonlu çocuklar yetiştirebilmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de st seviyede olması gerektiğini söylemek mümkündür.

5.2. neriler

Aşağıda araştırma sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

- Okul ncesi eğitimin çocuklara yüksek faydaları, okullaşma oranının artması ve eğitimde fırsat eşitliği açısından zorunlu eğitim kapsamına alınması için çalışmalar yapılabilir.
- Tüm okul öncesi eğitim kurumlarında mümkün olduğuunca en az lisans mezunu ğretmen çalıştırılması sağlanabilir.
- Okul ncesi eğitimde sınıf yönetimi ve ocuk motivasyonu konusunda mesleki gelişimi desteklemek üzere üniversitelerle yapılacak iş birliği ile farkındalık seminerleri düzenlenebilir ve güncel gelişme ve araştırma sonuçları öğretmenlerle paylaşılabilir.
- Okul ncesi öğretmenlerine ğretmen-ocuk etkileşimi bağlamında etkili sınıf yönetimi stratejileri, etkili iletişim teknikleri ve çocuklarda içsel motivasyon gelişiminin önemi ve desteklenmesi gibi konularda hizmet içi eğitim verilebilir.

- Üniversitelerde okul öncesi eğitimi bölümlerinde sınıf yönetimi dersinin kapsamı erken çocuklukta motivasyon gelişiminin desteklenmesine yönelik yeni yöntem ve tekniklerle güncellenebilir.
- Bu araştırmada öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların motivasyonu arasında ilişki bulunmamıştır. Farklı ölçek ve örneklem ile bu ilişki test edilebilir.
- Nicel bir araştırma olan bu araştırma kapsamında kullanılan ölçekler öğretmen algılarına göre doldurulmuştur. Nitel ya da karma yöntemler kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri derinlemesine araştırılabilir. Çocukların motivasyonlarını ölçebilmek için doğrudan çocuklara uygulanabilen ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Okul öncesi çocukların motivasyon gelişiminin okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki yeterliliklerine ilişkin farklı faktörlerle ilişkisi araştırılabilir.
- Alanyazında kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre çocukların motivasyonlarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Araştırmalarda bu değişkenlere yer verilebilir.
- Literatürde özel okullara ilişkin araştırma bulgularının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu okulların da dahil edildiği örneklemelerde daha çok araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine sınıf içi ilişki ve etkileşimlerde çocuklara adil, tutarlı ve eşit davranmaya ve etkinlik planlamalarında cinsiyet dengesini gözetmeye daha çok özen göstermeleri tavsiye edilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine bireysel farklılıklar doğrultusunda motivasyon düzeyleri de değişiklik gösteren her bir çocuğun motivasyonel davranışlarındaki güçlü ve zayıf yönlerine karşı duyarlı olmaları ve ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda motivasyon gelişimini desteklemeleri tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. (2019). *Influence of pre-school education quality on children's socio-emotional developmental skill in Dutsin-Ma Local Government Area of Katsina State, Nigeria*. Doctoral Dissertation, Kwara State University, Nigeria.
- Adedigba, O. (2015). The influence of aesthetic school environment on children's motivation for learning and school attendance in Ilorin Metropolis. *Journal of Early Childhood Association of Nigeria*, 5, 363-374.
- Adedigba, O. ve Sulaiman, F. R. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 471-480.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Adıgüzel, İ. ve İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Adıyaman, B. ve Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987.

- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Gıcı-Vatansever, A. (2021). Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ve Çocuk-Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÇÖEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-424.
- Akar, H. (2021). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. S. Karabatak, M. Alanoğlu ve S. Atik (Ed.), *Yeni nesil sınıflar ve yönetimi* içinde (s. 2-29). Ankara: Anı
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akbayrak, N. ve Kuru, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmal kapsamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 485-519.
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aküzüm, C. ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779-802.
- Akyol, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (85), 453-468.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.

- Atik, S. (2021). Sınıf yönetimi stratejileri, yaklaşımları ve modelleri. S. Karabatak, M. Alanoğlu ve S. Atik (Ed.), *Yeni nesil sınıflar ve yönetimi içinde* (s. 32-57). Ankara: Anı
- Aydın, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, C., Farran, D. C. ve Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi:10.1080/1350293x.2015.1104036
- Aydoğdu, F. (2021). Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 326-348.
- Ball, B. (2012). *A summary of motivation theories*. Retrieved on www. yourcoach. be> uploads, 3.
- Battal, Ş. ve Akman, B. (2023). Responsive classroom management in teacher-child relationship: readiness and needs of preschool teachers in the context of professional experiences. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 20(1), 2-10.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bayar, A. ve Gedik, Ş. (2021). Sınıfta öğrenci motivasyonu. N. Ünver ve M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s.163-186). Ankara: Pegem Akademi
- Bayram, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Baysal Metin, N., Dağlıoğlu, H. E. ve Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısı ile üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef
- Beaudoin, K., Mihic, S. S., ve Darko, L. (2018). Croatian preschool teachers' self-perceived competence in managing the challenging behaviour of children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123-138.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Thesis, University of Michigan, Michigan.
- Bilgin, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 478-492.
- Bozgeyikli, H. ve Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 589-606.
- Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Dimri Ben Ari, M., Tzadok, Y., Van Der Aalsvoort, G. M. ve Lepola, J. (2020). Measuring motivation in preschool children: A comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development and Care*, 190(2), 150-160. doi:10.1080/03004430.2018.1459593
- Browsers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 590-607.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. ve Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.

- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Günaydı, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: Sınıf yönetimine yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (4), 3021-3053.
- Canbeldek M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(3), 792-809
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carlson, J. S. Tired, H. B. Bender, S. L. ve Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies, *Journal of Applied School Psychology*, 27(2),134-154.
- Carlton, M. P. ve Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Carlton, M.P. (1996). *Intrinsic motivation in young children: Supporting the development of mastery motivation in the early childhood classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, Alabama.
- Cesur, C. ve Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre

incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122.

Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. ve Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.

Cömert, S. ve Özbey, S. (2024). The effect of background Turkish music on developing and supporting intrinsic motivation in preschool period. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(2), 231-247.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. ve Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, 101(4), 912-925.

Çakıcı, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi Öncü, E. (2018). Erken çocuklukta olumlu disiplin. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s. 87-104). Ankara: Anı

Çerezci, Ö., Dağlıoğlu, H. E. ve Koçak, C. (2022). The predictive power of motivation on self-regulation skills of gifted preschooler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(4), 351-367.

Çevik Karatekin, K. N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Çınarbaş, D. C. ve Nilüfer, G. (2019). Adler ve Sulloway'ın doğum sırası kuramları ve görgül bulgular ile ilgili bir derleme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(1), 125-151.

- Çiçek Taş, C. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, G. S. ve Cizrelioğulları, M. N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dair görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 248-277.
- Dağlı, H. (2022). Eğitim ortamları ve motivasyon. S. Özbey ve E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 121-133). Ankara: Nobel
- Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Çocuklar için Matematiği Sevme Ölçeği'nin (ÇMSÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1143-1172.
- Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046.
- Dağlıoğlu, H. E. (2008). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 39-80). Ankara: Anı
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dağlıoğlu, H. E. (2018). Özerklik kuramı bakış açısından üstün yetenekli çocuklarda motivasyon [Özel Sayı 1]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 343-364.
- Dağlıoğlu, H. E. (2022). Üstün yetenekli çocuklarda motivasyon. S. Özbey ve E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 203-222). Ankara: Nobel
- Dağlıoğlu, H. E., Genç, H. ve Yüksek Usta, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(6), 235-260.

- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Degol, J. L. ve Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early childhood research quarterly*, 31, 89-100.
- Demir Aracı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dilek, H., Taşdemir, A., Konca, A. S. ve Baltacı, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based STEM activities. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 92-104.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dönmez Usta, N., Ültay, N. ve Ültay, E. (2020). Classroom Management Perspective of Teachers. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 209-225.

- Duran, A. ve Zembat, R. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 424-443. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043216>
- Elçi, G. ve Elçi, B. (2022). Eğitimde önemli bir motivasyon unsuru; Yaştan bağımsızlık düşüncesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-26.
- Erdem, C. ve Koçyiğit, M. (2019). Student misbehaviors confronted by academics and their coping experiences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 98-115.
- Ergün, M. (2019). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.133-148). Ankara: Pegem Akademi
- Ergün, M. (2021). Sınıf disiplini ve yönetimiyle ilgili modeller. N. Ünver ve M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s. 59-80). Ankara: Pegem Akademi
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge
- Fossum, S., Handegard, B. H. ve Britt Drugli, M. (2017). The Incredible Years teacher classroom management programme in kindergartens: Effects of a universal preventive effort. *Journal of child and family studies*, 26, 2215-2223.
- Gage, N. A. ve MacSuga-Gage, A. S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 13.
- Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132.
- Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözübüyük, A. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113.
- Gözübüyük, A. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özel Sayı]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020, 23-37.
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C. ve Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güneş, G. (2021). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. N. Ünver ve M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Pegem Akademi
- Gürkan, T. (1982). Neden okulöncesi eğitim?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 215-219. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000899
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç. ve Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(4), 21-28.

- Han, B. ve Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 480-505.
- Hashmi, S. I., Seok, C. B. ve 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.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. ve Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571.
- HD, A. A. ve Darmawan, D. (2023). The influence of classroom management and the use of learning media on increasing student learning motivation. *Hikmah*, 20(2), 372-382. <https://doi.org/10.53802/hikmah.v20i2.336>
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N. ve Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86.
- Hu, B. Y., Guo, Y., Wang, S. ve Vitiello, V. E. (2021). The associations between teacher-child relationships and academic skills: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102020.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H. ve Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: a multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251.
- Irvine, J. (2015). Enacting Glasser's (1998) choice theory in a grade 3 classroom: a case study. *Journal of Case Studies in Education*, 7, 1-14.

- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N. ve 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.
- Kalaylı, A. (2021). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaylı, A. ve Gültekin-Akduman, G. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(1), 45-72.
- Kaplan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Karademir, A. ve Saatçioğlu, Ö. (2021). Preschool teachers' preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom management models. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 152–179.
- Karakaya, E. G. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaköse, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaşı, T., Papadakis, S., Özdemir, T. Y. ve Demirkol, M. (2023). Assessment of the relationships between prospective mathematics teachers' classroom management anxiety, academic self-efficacy beliefs, academic amotivation and attitudes toward the teaching profession using structural equation modelling. *Mathematics*, 11(2), 449.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, S. ve Güngören, Ö. (2021). Sınıfta disiplin ve sınıf kuralları. N. Ünver ve M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s. 83-107). Ankara: Pegem Akademi
- Kardeş, S. K. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- Karip, E. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Kavak, Ş. ve Akyürek, M. İ. (2023). The impact of the creative leadership qualities of preschool teachers on children's motivation. *Early Child Development and Care*, 193(9-10), 1188-1198.
- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Kılıç, H. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kısaoglu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345.
- Kıvrak, İ. A. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Kline, T. J. (1999). The team player inventory: Reliability and validity of a measure of predisposition toward organizational team-working environments. *Journal for specialists in Group Work*, 24(1), 102-112.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E. ve Erdem, C. (2020). Classroom management at preschool level: An Overview from pre-service teachers' perspectives. *Anatolian Journal of Education*, 5(2), 95-108.
- Koçyiğit, S. (2018). Olumlu sınıf ikliminin sağlanması ve motivasyon. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s. 105-138). Ankara: Anı
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. ve Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Kowalski, M. J. ve Froiland, J. M. (2020). Parent perceptions of elementary classroom management systems and their children's motivational and emotional responses. *Social Psychology of Education*, 23(2), 433-448.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Köyceğiz Gözeler, M. ve Özbey, S. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon: Destekleyici eğitim programının etkisi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(4), 68-87.

- Köyceğiz, M. ve 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.
- Kurt, Ş. H. (2021). Öğretmen etkililiği eğitimi modeli bağlamında bir okul öncesi öğretmenin disiplin uygulamalarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(37), 1-25.
- Kurt, Ş. H. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.
- Kuru Turaşlı, N. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.1-24). Ankara: Anı
- Kwok, A. (2019). Classroom management actions of beginning urban teachers. *Urban Education*, 54(3), 339-367.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The elementary school journal*, 104(5), 409-426.
- Lamb, S., Maire, Q. ve Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: An evidence-based review*. Sydney: NSW Department of Education.
- Lee, J. A. (2014). *The development of mastery motivation in young children* (Order No. 3616023). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1526000631). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-mastery-motivation-young-children/docview/1526000631/se-2>
- Lu, M. S., Whittaker, J. E., Ruzek, E., Pianta, R. C. ve Vitiello, V. E. (2023). Fostering early motivation: The influence of teacher-child relationships and interactions on motivation in the kindergarten classroom. *Early Education and Development*, 34(3), 648-665.

- Major, S. O., Gaspar, M. F., Palos, A. C. ve Pereira, M. D. (2024). Effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management program: Preschool children's outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 90, 101616.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (49-98). Greenwich CT: Ablex Publishing Corporation
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., Strati, A. ve Watson, J. S. (2018). Predicting kindergarteners' achievement and motivation from observational measures of teaching effectiveness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 214-232.
- Marcou, A. ve Philippou, G. (2005). Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving. *Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 297-304.
- Martin, N. K., Shobo, A. R. ve Yin, Z. (2003). Attitudes and beliefs regarding classroom management styles: The impact of teacher preparation vs. experience. *Mid-South Educational Research Association*, 10(2), 29-34.
- Martin, N. ve Yin, Z. (2009). Beliefs regarding classroom management style: Differences between urban and rural secondary level teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), 101-105.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. ve Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- McGrath, K. F. ve Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.

- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Metin, Ş. ve Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- Mohamed, A. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711-1725.
- Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C. ve Bangser, M. (2013). *Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills: Final impact and implementation findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago*. MDRC.
- Murphy, P. K. ve Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 3-53.
- Mustari, M. ve Muhammad, I. (2023). Analysis of classroom management in learning quality, affective support and cognitive activation at junior high school. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3776-3784.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Ogelman, H. G. (2021). Examining peer relationships of young children in terms of teacher–child relationship. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2508-2515.

- Ogelman, H. G. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Oppermann, E., Brunner, M. ve Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86-99.
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S. ve Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 399-421.
- Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, Ş. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, Ş. ve Özbey, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 109-128.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 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. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 587-602.
- 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. ve Köyceğiz, M. (2019). Sosyal beceri eğitiminin okul öncesi çocukların motivasyon düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası ilköğretim elektronik dergisi*, 11 (5), 477-486.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 336-349.
- Özsoy, Ş. Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, İ. (2021). Sınıfta motivasyon. S. Karabatak, M. Alanoğlu ve S. Atik (Ed.), *Yeni nesil sınıflar ve yönetimi* içinde (s. 170-211). Ankara: Anı
- Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşken Ergişi, M. (2014). The impact of teaching education program on pre-service teachers' classroom management views and classroom management strategies. *Journal of Education Faculty*, 16(1), 224-238.
- Pakarinen, E. (2012). *Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens*. Doctoral Dissertation, University of Jyväskylä.

- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Ahonen, T. ve Nurmi, J. E. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 376-386.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. ve Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300.
- Parpucu, N., Polat, A. Y. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Pişkin, N. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. ve Dong, N. (2018). The incredible years teacher classroom management program: outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19, 1043-1054.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadık, F. (2018). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi

- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sak, R. (2020). Okul öncesi eğitimde öğretmenin rolü. M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitimde program: Temel bileşenler ve uygulamalar* içinde (s. 53-84), Ankara: Pegem Akademi
- Sak, U. (2020). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize Akademik.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M. ve Lerkkanen, M. K. (2018). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers In Education*, 33(4), 515-543. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1353673>
- Sarıcı Bulut, S. (2022). Motivasyonu destekleyici rehberlik çalışmaları. S. Özbey ve E. Dağlıoğlu (Ed.), *Erken çocuklukta motivasyon* içinde (s. 223-244). Ankara: Nobel
- Sawyer, J. E. ve Brooks, P. J. (2021). Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 59, 101073.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı
- Set-Yüce, A., Akbaş, S. ve Demir, K. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 362-385.

- Sezince, M. (2018). *3-6 yaş çocuklarda müzik ve dans eğitiminin psikolojik etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shemy, N. S. (2021). The impact of digital storytelling on motivation and achievement in teaching scientific concepts for pre-school students. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 801-820.
- Sieberer Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A. ve Ross, R. G. (2012). Maternal parenting stress and mothers' reports of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 167-173.
- Suarez, M. (2024). *Preschool teachers' perspectives on implementing the center on the social and emotional foundations for early learning teaching pyramid strategies to address challenging behaviors in the classroom* (Order No. 30988733). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2934172233). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/preschool-teachers-perspectives-on-implementing/docview/2934172233/se-2>
- Şahin Sak, İ. T., Sak, R. ve Tezel Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52.
- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 180-214). Ankara: Pegem Akademi
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152.
- Talebi Khansari, L. (2020). Relationship between classroom management practices and communication skills with academic achievement motivation of primary school

students in Chabaksar. *Management and Educational Perspective*, 2(3), 113-131.
doi: 10.22034/jmep.2020.243991.1030

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.

Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.

Tuğluk, M. N. ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*. Ankara: Seçkin

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.

Uçkun, Z. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Uyanık Balat, G. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Anı

Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.

Vaske, J. J., Beaman, J. ve Sponarski, C. C. (2016). Rethinking internal consistency in cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173.

- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3),1079-1100.
- Veraksa, A., Gavrilova, M. ve Lepola, J. (2022). Learning motivation tendencies among preschoolers: Impact of executive functions and gender differences. *Acta Psychologica*, 228, 103647.
- Viñuela, Y. ve de Caso Fuertes, A. M. (2023). Improving motivation in preschool education through the use of project based learning and cooperative learning. *Frontiers in Education*, 7, 1094004 <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.1094004>
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Wang, M. C., Haertel, G. ve Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 73(3), 249-294.
- Wang, M., Haertel, G. ve Walberg, H. (1994). What helps the student learn?. *Pedagogical life*, 90, 45-49.
- Webster Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. ve Newcomer, L. L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529.
- Wentzel, K. R. (2020). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Wiseman, D. G. ve Hunt, G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Wolter, I., Glüer, M. ve Hannover, B. (2014). Gender-typicality of activity offerings and child–teacher relationship closeness in German “Kindergarten”. Influences on the development of spelling competence as an indicator of early basic literacy in boys and girls. *Learning and Individual Differences*, 31, 59-65.

- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X. ve Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590.
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yaman, Z. B. ve Tutkun, Ö. F. (2019). Classroom management skill levels of preschool teachers. *Journal of Family Counseling and Education*, 4(1), 25-34.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Yavuz, E. A., Bayındır, D., Atakol, F. A. ve Gözütok, K. (2024). Okul öncesi eğitim ortamlarındaki yapısal ve işlevsel kalite düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (69), 180-204.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, R. (2021). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen adaylarının motivasyonu. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 35-51.
- Yıldız, B. B. (2021). Demografik değişkenlerin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkilerinin analizi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (18), 335-362.
- Yıldız, M. ve Akçay Üzüm, P. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.

- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Z. N., Aydın Şengül, Ö. ve Bada, E. (2020). Hizmet içi eğitimde sınıf yönetimi ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 213-234.
- Yurdakal, İ. H. ve Erçakır, M. Ç. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, (18), 30-40.
- Yuvacı, Z., ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- Zembat R., Tunçeli, H. İ. ve Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Zembat, R. ve Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.
- Zembat, R., Küsmüş, G. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.). *Değişen dünyada eğitim içinde* (67-80). Ankara: Pegem A.
- Zhao, H., Sharp, K. L. ve Malkus, A. J. (2024). Predictors of preschoolers' classroom engagement: teacher-child interactions, teacher-child relationships, and child's self-control. *Early Child Development and Care*, 194(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2277132>

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D. ve Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-446.



EKLER



EK 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2022-E.333367



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-333367
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

08.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice AYDIN'ın, Prof.Dr.Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü **“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.04.2022** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 456

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2022-E.354433

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2022-E.354376



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ

Sayı : E-14588481-605.99-49016864
Konu : Araştırma İzni

05.05.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26.04.2022 tarihli ve 347909 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice AYDIN'ın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya ve Pursaklar İlçesine bağlı okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya ve Pursaklar İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” Ölçek İzni

T. C.
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

16 Aralık 2021

Sayın Hatice AYDIN,

“Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ni (Dinçer ve Akgün, 2015), ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde tekrar izin alınmalı ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Araştırmacılar Adına
Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Araştırmanın Başlığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Danışmanın Adı-Soyadı ve Unvanı: Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

Hatice AYDIN
Araştırmacı

EK 4. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Ölçek İzni

Sayın Hatice Aydın

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” isimli ölçme aracının “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Prof.Dr.Saide ÖZBEY-Prof.Dr.H.Elif DAĞLIOĞLU
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi
Eğitimi Anabilim Dalı

Referans:

ÖZBEY, S. ve DAĞLIOĞLU, H.E. (2017). Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*. Vol.4 2 (1).1-14

ÖZBEY, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ahlaki Değer Davranışları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. INESJOURNAL* (16) 01-15.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” isimli ölçme aracını “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çocukların Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler çalışmamda açık olarak sunulmayacaktır.

17.02.2022

Hatice AYDIN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..