
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE BAĞIMSIZ ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Rukiye Dığrak

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Rukiye

Soyadı : Dığrak

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Relationship Between Motivation Levels and Independent Learning Behaviors of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Rukiye Dığrak

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rukiye Dığrak tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Saide ÖZBEY
(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
(Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ
(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi:16/04/2025

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 ……

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecimde sabrını ve yardımını esirgemeyen, bu süreçteki problemlerimi kolaylıkla çözen kıymetli hocam Sn. Prof. Dr. Saide ÖZBEY'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Maddi manevi her türlü desteği veren canım kardeşim Fatma KOÇ'a , annem Sera KOÇ'a, ve babam Bilal KOÇ'a minnettarım.

Yüksek lisans tezimi canım oğlum Ali Emir DIĞRAK'a ithaf ediyorum.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE BAĞIMSIZ ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Rukiye Dığrak
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği kurum türü, kuruma devam etme süresi, ebeveynlerinin meslek grupları ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri ve bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemiyle planlanan bu araştırmanın modeli, betimsel ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ana okulları ve anasınıfları; örneklemini ise bu kurumlarda eğitim alan 36-72 ay arası 386 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2024 Mart-Nisan aylarında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu; Whitebread, Saraç ve Karakelle (2019) tarafından geliştirilen tek boyutlu Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5) ve Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerine göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çocukların yaşlarına göre motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık tüm alt boyutlarda 61-72 aylık çocukların lehinedir. Çocukların okula devam etme süresine göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat ve kaba motor sebat alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık okula 2 yıldan daha uzun süre devam çocukların lehine; sosyal sebat alt boyutunda ise 1 yıldan daha az süre devam eden çocukların lehinedir. Çocukların devam ettiği kurum türüne göre motivasyon ölçeği çocuklarla sosyal sebat alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık resmi

anasınıfındaki çocukların lehine; olumsuz tepki alt boyutunda özel anaokuluna devam eden çocukların lehinedir. Çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre motivasyon ölçeği çocuklarla sosyal sebat alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık 0-1 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; üst düzey memnuniyet alt boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; olumsuz tepki alt boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir. Çocukların anne meslek gruplarına göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek grubunda bulunan çocukların lehinedir. Çocukların baba meslek gruplarına göre motivasyon ölçeği kaba motor sebat, genel yeterlilik ve üst düzey memnuniyet alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık babaları serbest meslek grubunda bulunan çocukların lehinedir. Çocukların cinsiyetlerine, devam ettikleri kurum türüne ve öğretmenlerinin kıdemine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çocukların yaş gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık 61-72 ay arası çocukların lehinedir. Çocukların okula devam etme süresine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık 2 yıldan daha uzun süre devam çocukların lehinedir. Çocukların anne meslek gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek grubunda bulunan çocukların lehinedir. Çocukların baba meslek gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık babaları serbest meslek grubunda bulunan çocukların lehinedir. Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) toplamından aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,570) görülmektedir. Toplamda %57 oranında çocukların motivasyon düzeyleri bağımsız öğrenme davranışlarını yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Bağımsız öğrenme, motivasyon, motivasyon düzeyi, okul öncesi
Sayfa Sayısı : xv+94
Danışman : Prof. Dr. Saide ÖZBEY

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION LEVELS AND INDEPENDENT LEARNING BEHAVIORS OF PRESCHOOL CHILDREN
(M.S. Thesis)

Rukiye Dığrak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between preschool children's levels of motivation and their independent learning behaviors. Additionally, the study investigates whether children's scores on motivation and independent learning behavior scales differ significantly based on variables such as gender, age, type of institution attended, duration of school attendance, parental employment status, parents' occupational groups, and the teacher's years of professional experience. This research was designed using a quantitative research method and follows a descriptive correlational survey model. The study population consists of public and private preschools and kindergarten classes affiliated with the Ministry of National Education in the Selçuklu, Meram, and Karatay districts of Konya, Turkey. The sample includes 386 children between the ages of 36 and 72 months enrolled in these institutions. Data were collected during March and April 2024. To collect the data, the researchers utilized a demographic information form developed by the authors, the Independent Learning Scale for Preschool Children (ILS 3–5) developed by Whitebread, Saraç, and Karakelle (2019), and the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ18) adapted into Turkish by Özbey and Dağlıoğlu (2017). The findings revealed that there were no significant differences in children's scores on the sub-dimensions of the motivation scale according to gender. However, significant differences in favor of children aged 61–72 months were found across all sub-dimensions of the motivation scale. Based on the duration of school attendance, children who had attended school for more than two years scored significantly higher in the cognitive persistence and gross motor persistence sub-dimensions, while children who had attended for less than one year scored higher in the social persistence sub-dimension. Regarding the type of institution, a significant difference was found in the social persistence with peers sub-dimension in favor of children attending public kindergarten classes, and in the negative reaction sub-dimension in favor of children attending private preschools. In terms of teachers' years of experience, significant differences were observed in the social persistence with peers sub-dimension in favor of teachers with 0–1 year of experience; in the high-level satisfaction and negative reaction

sub-dimensions, children taught by teachers with 10 or more years of experience scored higher. No significant differences were found in motivation scores according to parents' employment status. When analyzing based on mothers' occupational groups, significant differences were found in cognitive persistence and social persistence with peers in favor of children whose mothers were in professional occupations. Additionally, children whose mothers were in semi-professional occupations scored higher in gross motor persistence, social persistence with adults, negative reaction, high-level satisfaction, and general competence sub-dimensions. No significant differences were found in the cognitive persistence, social persistence with adults, social persistence with peers, and negative reaction sub-dimensions of the motivation scale based on fathers' occupational groups. However, children of fathers in semi-professional occupations scored significantly higher in the gross motor persistence and general competence sub-dimensions, while those whose fathers were self-employed scored higher in high-level satisfaction. With respect to the Independent Learning Behaviors Scale, no significant differences were observed based on gender, institution type, or teachers' years of experience. Significant differences were found in favor of children aged 61–72 months, those who had attended school for more than two years, and children whose parents were employed. Significant differences were also found in independent learning behavior scores based on mothers' and fathers' occupational groups, with children of semi-professional parents scoring higher. Overall, the results indicate that 57% of the variance in independent learning behaviors can be predicted by children's levels of motivation.

Key Words : independent learning, motivation, level of motivation, preschool
Sayfa Sayısı : xv+94
Danışman : Prof. Dr. Saide ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları 4

1.3. Araştırmanın Önemi 4

1.4. Sayıltılar 6

1.5. Sınırlılıklar 6

1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II 7

KURAMSAL ÇERÇEVE 7

2.1. Motivasyon 7

2.1.1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi 7

2.1.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon 9

2.1.3. Motivasyon Kuramları 10

2.1.3.1. Geleneksel Kuramlar 10

2.1.3.1.1. Davranışçı Kuramlar 11

2.1.3.1.2. Bilişsel Kuramlar 11

2.1.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı 11

2.1.3.1.4. Hümanistik Kuramlar 11

2.1.3.2. Çağdaş Kuramlar 12

2.1.3.2.1. Kapsam Kuramları 12

2.1.3.2.2. Süreç Kuramları 13

2.1.3.2.3. Öz Belirleme/Özerklik Kuramı 14

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Motivasyon Gelişimi 16

2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Motivasyonun Desteklenmesi 18

2.2. Bağımsız Öğrenme Davranışları 19

2.2.1. Bağımsız Öğrenme Davranışları Tanımı ve Önemi 19

2.2.2. Bağımsız Öğrenme Davranışı İçin Gerekli Beceriler 22

2.2.2.1. Bilişsel Beceriler 22

2.2.2.2. Üstbilişsel Beceriler 23

2.2.2.3. Duyuşsal Beceriler 24

2.2.2.4. Motivasyon 25

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Bağımsız Öğrenme Davranışının Desteklenmesi 26

2.2.4. Motivasyon ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki 27

2.3. İlgili Araştırmalar 28

2.3.1. Motivasyon ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 28

2.3.2. Bağımsız Öğrenme Davranışları ile İlgili Çalışmalar 32

BÖLÜM III 36

YÖNTEM 36

3.1. Araştırmanın Modeli 36

3.2. Çalışma Grubu 36

3.3. Veri Toplama Araçları 38

3.3.1. Demografik Bilgi Formu 38

3.3.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18) 38

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş) 40

3.4. Verilerin Toplanması 41

3.5. Verilerin Analizi 42

3.5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Normallik Analizleri 42

BÖLÜM IV 45

BULGULAR VE TARTIŞMA 45

4.1.Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği Puanlarının Ortalaması 45

4.2. Motivasyon Ölçeğine Yönelik Bulgular 46

4.2.1. Cinsiyet/ Motivasyon 47

4.2.2. Yaş / Motivasyon 48

4.2.3. Kurum Türü / Motivasyon 52

4.2.4. Kuruma Devam Süresi / Motivasyon 54

4.2.5. Öğretmenin Kıdemi / Motivasyon 56

4.2.6. Anne Meslek Grubu / Motivasyon 58

4.2.7. Baba Meslek Grubu / Motivasyon 59

4.3. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğine Yönelik Bulgular 61

4.3.1. Cinsiyet / Bağımsız Öğrenme Davranışları 61

4.3.2. Yaş / Bağımsız Öğrenme Davranışları 62

4.3.3. Devam Ettiği Kurum Türü / Bağımsız Öğrenme Davranışları 63

4.3.4. Kuruma Devam Süresi / Bağımsız Öğrenme Davranışları 64

4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemi / Bağımsız Öğrenme Davranışları 65

4.3.6. Anne Meslek Grubu / Bağımsız Öğrenme Davranışları 66

4.3.7. Baba Meslek Grubu / Bağımsız Öğrenme Davranışı 67

4.4. Motivasyon ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlşkiye Yönelik Korelasyon ve Regresyon Tabloları 68

BÖLÜM V 72

SONUÇ VE ÖNERİLER 72

5.1. Motivasyon Ölçeğine İlişkin Sonuçlar 72

5.2. Bağımsız Öğrenme Davranışına İlişkin Sonuçlar 73

5.3. Öneriler 73

KAYNAKLAR 75

EKLER 90

Ek 1. Bağımsız Davranış Ölçeği 91

Ek 2. Motivasyon Ölçeği İzni 92

Ek 3. Etik Komisyon İzin Formu 93

Ek 4. Araştırma İzni 94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo* 36

Tablo 2. *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı* 40

Tablo 3. *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı* 41

Tablo 4. *Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğine Yönelik Normallik Testi* 42

Tablo 5. *Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğine Yönelik Normallik Testi* 43

Tablo 6. *Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler* 45

Tablo 7. *Çocukların Cinsiyetine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız t Testi Analizi* 47

Tablo 8. *Çocukların Yaşına Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi* 48

Tablo 9. *Çocukların Devam Ettiği Kurum Türüne Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi* 52

Tablo 10. *Çocukların Kuruma Devam Etme Süresine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi* 54

Tablo 11. *Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi* 56

Tablo 12. *Çocukların Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi* 58

Tablo 13. *Çocukların Baba Meslek Gruplarına Göre Aldıkları Puan ile Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi* 59

Tablo 14. *Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız T Testi Analizi*.....61

Tablo 15. *Çocukların Yaşına Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi*.....62

Tablo 16. *Çocukların Devam Ettiği Kurum Türüne Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi*.....63

Tablo 17. *Çocukların Kuruma Devam Etme Süresine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi*.....64

Tablo 18. *Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi*.....65

Tablo 19. *Anne Meslek Grubuna Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi*.....66

Tablo 20. *Çocukların Babalarının Meslek Gruplarına Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi*.....67

Tablo 21. *Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Pearson Korelasyon Tablosu*.....68

Tablo 22. *Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Regresyon Tablosu*.....70

Tablo 23. *Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği Katsayıları Tablosu*.....70

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumunun açıklaması yapılmış, araştırmanın amacı alt problemleriyle belirtilmiş, araştırmanın önemi açıklanmış, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve ilgili terimlerin tanımlamaları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar doğumdan itibaren aktif, meraklı, öğrenmeye ve keşfetmeye hazırdır; bu eylemleri gerçekleştirmek için dışsal teşviklere ihtiyaç duymazlar. Çocukların doğal motivasyonel eğilimi, öğrenme ve yeteneklerini geliştirme yolunda önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar, içgüdüsel ilgi alanlarına uygun şekilde ilerledikçe zihinsel, sosyal ve fiziksel olarak gelişirler. Yeniliklere ilgi gösterme, öğrenmeye hevesli olma ve yetenekleri yaratıcı şekillerde kullanma eğilimleri, çocuklukta ve hayatın farklı dönemlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu özellik, insanların performansını, azmini ve genel iyiliğini hayatları boyunca etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2017).

İnsanların doğduktan sonra çevrelerini anlama ve bu çevreye uyum sağlama yetenekleri, temel bir öğrenme sürecini yansıtır. Yeni doğanlar, çevrelerini anlamak ve içgüdüsel ihtiyaçlarını karşılamak için doğal bir eğilim taşırlar; bu öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Bu süreç, insan yaşamının erken dönemlerinden başlar ve yaşam boyu devam eder (Gülay Ogelman ve Toklu, 2022).

Çocukların gündelik hayatta sergilediği davranışların hızını, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler, kişisel özellikler olarak adlandırılan içsel faktörler ya da çevresel etkenler olarak da adlandırılan dıştan gelen çeşitli faktörlerden

etkilenmektedir. Eğitim bağlamında ise davranışların kazanılması ve sürdürülebilmesi için bu etkenlerin doğru şekilde kontrol edilmesi ve kullanılması büyük önem taşımaktadır (Akbaba, 2010).

Öğrenme becerisi, çocuğun yaşamı boyunca kazandığı bilgi, deneyim ve becerilere dayanır. Öğrenme becerisinin gelişimi, büyük ölçüde içsel motivasyona bağlıdır (Ryan ve Deci, 2017). Motivasyon, bir kişinin hedeflerine ulaşma arzusu ve bu hedeflere ulaşmak için gösterdiği çabadır (Schunk, Pintrich ve Meece, 2014). İnsanlar, bir amaç belirlediklerinde ve bu amaç doğrultusunda çalıştıklarında daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenme eğilimindedirler (Deci ve Ryan, 2000). Beyin, motivasyonla ilişkilendirilen ödül sistemleri aracılığıyla öğrenme sürecini teşvik etmektedir (Zull, 2002).

Motivasyon kavramı, gelişim açısından ele alındığında, çocuğun doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girdiği ve dünya hakkında bilgi toplamaya başladığı süreçle bağlantılıdır. Bu bilgi toplama süreci, çocuğun içsel motivasyonunu içerir ve başarıya ulaşmak için bir dizi davranış sergileme çabasıyla karakterize edilir (Yurdal ve Toraman, 2023).

Berhenke (2013), motivasyonu "verilen bir sorumluluğu yapabilmek için sebatla ve azimle zorlukların üstesinden gelmeye çalışmak" şeklinde tanımlamaktadır. Motivasyon, çocuğun neden belirli davranışlar sergilediğini anlatmaktadır. İçsel motivasyon, çocuğun hoşlandığı şeylere konsantre olması, dışsal motivasyon ise çocuğun pekiştireçlerle yönlendirilmesidir. Okul öncesi dönemde motivasyon, çocukların öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreçte eğitimciler, çocuklara farklı seçenekler sunarak ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleriyle onları sürece daha aktif katılım sağlayacak şekilde yönlendirmektedir (Gülay Ogelman ve Kaya, 2023).

Motivasyonu yüksek çocuklar, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeye daha eğilimli olmaktadır. Bu çocuklar, içsel bir öğrenme isteğine sahiptirler ve bu isteği tatmin etmek için aktif olarak çaba harcarlar. Doğuştan gelen bu öğrenme motivasyonu, çocukların dünyayı keşfetme ve bilgi edinme isteğini artırmakta, öğrenmeye olan ilgilerini ve meraklarını teşvik etmektedir (Yurdal ve Toraman, 2023).

Bağımsız öğrenmeyi teşvik etmek çocukların kendi başlarına daha fazla sorumluluk almasına olanak tanır. Böylelikle, öğrenme deneyimleri artar ve daha etkili bir çalışma pratiği geliştirilir (Yıldırım, 2012).

Çocuk bağımsızlığının geliştirilmesinde belirleyici faktörlerden biri olarak motivasyon büyük öneme sahiptir. Çocukların derslere içsel bir motivasyon ile yaklaşmalarını sağlamak için güçlü bir istek ve hedef belirlemek, öğrenme etkinliklerini geliştirmek, uygun öğretim yöntemlerini seçmek ve sonuçları değerlendirmek gibi adımlar gerekmektedir. Bu süreç, çocuklara öğrenme sorumluluğu kazandırarak öğrenme süreçlerini daha etkili kılmaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2013c).

Öğrenmede bağımsızlık, öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğuna ve kontrolüne sahip olduğu bir süreci ifade eder. Bağımsız öğrenen çocuklar, kendi öğrenme hedeflerini belirler, nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceklerine dair kararlar alır ve bu doğrultuda planlamalar yaparlar. Öğrenme ihtiyaçlarını değerlendiren çocuk, bu ihtiyaçları karşılayacak kaynak ve yöntemleri seçer, ilerlemelerini izler ve süreci değerlendirme becerisi gösterir (Gülay Ogelman ve Saraç, 2022).

Bu süreci etkili şekilde yöneten çocuklar, öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine yaşar, karşılaştıkları sorunları çözmede daha bağımsız olur ve öz-yeterlik duyguları gelişir. Çocuğun bağımsız öğrenme davranışlarını güçlendirmek, öğrenme sürecine çocuğun istekle katılmasını sağlamak ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmesi için yüksek düzeyde öz-motivasyon gerektirir (Yıldız ve Gülay Ogelman, 2021).

Çocuğun kendi öğrenme becerilerini şekillendirme isteği, onu öğrenme sürecine daha aktif şekilde katılmaya teşvik eder. Bu süreçte çocuk, yalnızca öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenmenin ötesine geçerek derinlemesine anlama, analiz etme ve yorumlama becerilerini de geliştirir. Kendi öğrenme sürecini daha fazla kontrol eden çocuklar, bu sayede öğrenme deneyimlerini daha etkili ve kalıcı hale getirirler (Küçükoğlu ve Turan, 2020).

Bu sürecin bir diğer kazanımı çocuğun içsel motivasyonunu canlı tutarak, kendi öğrenme yollarını oluşturabilmesidir. Böylece hem akademik hem de kişisel gelişimi desteklenmiş olur. Okul öncesi dönem, çocukların eğitimi ve gelişiminin en temel aşamasıdır ve bu dönemdeki deneyimler, ilerleyen yaşam sürecinde büyük etkilere sahiptir.

Bu çerçevede, motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışları, okul öncesi dönem boyunca kritik öneme sahiptir. Buradan hareketle, motivasyon ile bağımsız öğrenme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Son yıllarda okul öncesi dönemde bu iki kavram üzerine yapılan çalışmaların artması göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları; çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, okul türü, öğretmenin kıdemi ve anne babanın mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları; çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, okul türü, öğretmenin kıdemi ve anne babanın mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ve bağımsız öğrenme davranışları arasında korelasyonel ilişki bulunmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları bağımsız öğrenme davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin en temel aşamasıdır. Bu dönemde çocuklar hayatları boyunca kullanacakları temel donanımları ve zenginlikleri kazanırlar. Bu nedenle motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışı, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimi ve sürdürülebilir başarıları için büyük önem taşır. Motivasyon, öğrenmeyi sürdürme ve koruma açısından önemli bir faktördür. Okul öncesi dönemdeki çocuklardaki motivasyon ve öğrenme becerileri, akademik başarı, kişilerarası ilişkiler ve öğrenme istekleri üzerinde etkin bir özelliğe sahiptir.

Öğrenme – öğretme sürecinde etkililik açısından karşılaşılan en önemli faktörlerden biri olan motivasyon, çocuğa enerji veren ve davranış için istekli olmasında etkili olmaktadır (Akbaba, 2006). Motivasyon, öğrenme için gerekli ön şartlardan biridir. Yeterli motivasyona

sahip olmayan bir çocuk, öğrenmek için hazır değil demektir. Diğer bir ifadeyle; motivasyon ile başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır (Akbaba, 2006).

Okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim alanlarında çok önemli bir yere sahiptir. Yaşamın ilk yılları, çocukların eğitim sistemi ile ilk kez tanışması açısından da önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların eğitime ilişkin davranışlarının ve öz yeterlik inançlarının oluşmaya başladığı yıllardır (Gülay Ogelman ve Saraç, 2022). Bu dönemde çocukların öğrenme ile ilişkisi kurulurken yapılacak hatalar istenmeyen sonuçlar doğurabilecektir. Örnek olarak çocuklarda istenmeyen ve etkili öğrenme ile sonuçlanmayan öğrenme alışkanlıkları oluşabilir (Gülay Ogelman ve Saraç, 2022).

Çalışmada elde edilecek bulgularla;

a. Yüksek motivasyon düzeyi, çocuğun öğrenmeye karşı olan ilgisinin düzeyini ve bu ilginin temel eğitim becerilerinin kazanmasına ne şekilde yardımcı olacağının bilimsel alt yapısı oluşturulacaktır.

b. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmeye olan tutumlarının şekillenmesindeki etkiler öğretmenlere ve ailelere sunulacaktır.

c. Okul öncesi dönemde kazanılan bağımsız öğrenme davranışı, çocuğun kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi kendini öğrenme yeteneklerini güçlendirmek becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada, yüksek motivasyonun çocukta bağımsızlık ve özyeterlik düzeyini nasıl etkilediği incelenecektir.

d. Okul öncesi dönemde yüksek motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışının eğitim politikalarına nasıl entegre edilebileceğini ve okul öncesi eğitim programlarının nasıl şekillendirilmesi gerektiğini ele alacaktır.

e. Bağımsız öğrenme davranışlarını geliştirmede motivasyonun önemine ve etkisine dikkat çekilerek motivasyonun çocuğun erken yaşlarından itibaren ve eğitim sürecinde geliştirilmesine yönelik öneriler sunulacaktır

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yüksek motivasyonun bağımsız öğrenme davranışına etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde kazanılan özgüven, öğrenme isteği ve bağımsızlık, çocuğun ileriki yaşlarda öğrenme yeteneğini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonları ve bağımsız öğrenme davranışları

arasındaki ilişkinin literatüre önemli katkı sağlayarak, bu alanda çalışan araştırmacılara rehberlik sağlaması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

- Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği ve bağımsız öğrenme davranışı ölçeğini dolduran öğretmenlerin, formları doldururken objektif davranacakları varsayılmaktadır.
- Demografik değişkenlerde yer alan ifadelere ebeveynlerin doğru cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri Konya ili merkez ilçelerinde bulunan MEB bünyesindeki resmi ve özel anasınıfları ve anaokullarına devam eden, öğretmen tarafından tipik gelişim gösterdiği bildirilen 36-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular belirtilen alt amaçlar ve ölçeklerden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bağımsız öğrenme davranışı: Çocukların öz düzenleme becerilerini kullanıp belirledikleri hedefe yönelik duygu, düşünce, davranış ve motive oldukları kaynakları yöneterek öğrenmede aktif oldukları süreçtir (Saraç vd., 2019).

Motivasyon: Mevcuttaki sorunları çözebilmek, orta ya da zor düzeyde denebilecek bir sorumluluğu yapabilmek için harcadığı enerji ve dikkatini vermesi ile çocuğun tek başına bu durumun üstesinden gelebilmesi olarak adlandırılan psikolojik bir güçtür (Özbey, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon

2.1.1. Motivasyonun Tanımı ve Önemi

Bir çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresini keşfetmeye, tanımaya ve anlamlandırmaya çalışır ve tüm bunları yapabilmek için kendini yenileyen bir keşfetme ve araştırma enerjisine sahiptir. Bu keşif, çocuğun içsel motivasyonuyla gerçekleşir. Çocuğun amacına yönelik davranışını başlatmasına ve devam ettirmesine yön veren bu psikolojik olguya motivasyon denir (Yavuz, 2018)

Motivasyon kavramı ile ilgili farklı tanımlar ve kuramlar bulunmaktadır. Motivasyon kelimesi dilimizde isteklendirme, güdülenme ve teşvik etme kavramlarına karşılık gelmektedir. Motivasyon, genel anlamda kişilerin hedeflerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını tanımlama olarak adlandırılmaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2013).

Motivasyonun tanımı ve işlevi, eğitim psikolojisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Son dönem çalışmalarda motivasyon, çocuğun belirli bir amacı gerçekleştirme sürecinde gösterdiği içsel isteklilik ve yönelme olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyon, çocuğun herhangi bir dış ödül olmaksızın sadece öğrenmenin veya başarma duygusunun getirdiği doyumla harekete geçmesini sağlar (Döş, 2019). Çocukların öğrenmeye yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını belirleyen en önemli faktörlerden biri olan motivasyon, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun öğrenmeye hazırlığını ve sürece aktif katılımını desteklemektedir (Aydın, 2020).

Kişilerin günlük yaşamda sergiledikleri davranışların hızını, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler, kişisel özelliklere bağlı olarak içten ya da çevresel etkenlere bağlı olarak dıştan gelen çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Günlük

hayatta olağan olarak adlandırılan davranışlardan ayrı olarak eğitimde, çocukların istemli olarak davranış kazanmaları dikkate alındığında; çocuğun davranışı kazanması ve davranışı devam ettirmesinde yer alan etkenlerin gözden geçirilmesi ve davranışın aktif kullanımı önem kazanmaktadır. Okullarda çocukların bir kısmının derslere, konulara ya da problemlere çözmede hevesli oldukları gözlenirken, çocukların bir kısmının ise derslere katılmada isteksiz davrandıkları, problemleri çözmek ve baş etmeye çalışmak yerine çekimser kaldıkları görülmektedir. Çocuklar arasındaki bu farkın oluşmasındaki faktörlerin başında motivasyon gelmektedir. Motivasyon, çocuğa enerji vermesi, sergileyeceği davranışa hevesli olmasında etkili olan, çocuğun öğrenme sürecine etkisini gösteren önemli faktörlerden birisidir (Akbaba ve Aktaş, 2013b).

Motivasyon genellikle farklı yaş gruplarında okuldaki akademik başarıyı artırmayı hedefleyen bir kavram olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerinin önemine yönelik yapılan çalışmalarda, motivasyonun hem okul başarılarını hem de tüm gelişimsel dönemlerdeki ilerlemeyi etkileyen ve daha kaliteli hale getiren bir etken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Motivasyon, çocukların ne istediklerine karar verebilmesini, zihnin kontrolünü ve tüm gelişim alanlarında daha fazla merak, aktiflik, davranış ve konfor sağlamaktadır (Uçar, 2021).

Kişilerin motivasyonu sağlaması ile sergiledikleri davranışları arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığı bilinmektedir. Emerson'un "Heyecan duyularak yapılan işler başarıya ulaşır." sözü, yapılacak işe motive olmanın önemini anlatmaktadır (Saygın ve Saygın, 2016).

Motivasyonu yüksek çocukların özelliklerine bakıldığında okula gitmeyi sevdikleri, okulda yapılan etkinliklere katılmada hevesli oldukları, kendi kararlarını verdikleri, aldıkları kararların ve yaptıkları davranışların sorumluluğunu aldıkları, duygu ve davranışlarını kontrol ettikleri, kendilerini olumlu ifade ettikleri, yaptıkları seçimlerde dikkatlerini toplayıp odaklandıkları, çözüm odaklı oldukları, sabretmeyi ve sebat etmeyi bildikleri gözlenirken; motivasyonsuz ya da motivasyon seviyesi düşük olan çocukların, dikkatlerini toplayıp odaklanmada zorlandıkları, okulda ya da sınıf içi etkinliklerle daha az ilgili olup bazen etkinliklere aktif katılmayı direk reddettikleri, var olan ilgisini çevresine yönelttiği gözlenmektedir (Yılmaz, 2018).

İnsanların belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi, yani güdülenmesi başarı için önemli bir faktördür. Güdüler insanların davranışlarını yönlendirir ve şekillendirirler. Çocuklar güdülendikleri zaman davranışlarını eyleme dönüştürmek için daha istekli olurlar.

İnsanların belirli bir güdülenme ile hedefe odaklanması motivasyonun sonucudur (Bacı, 2024; Dur, 2014).

Öğrenme güdüsü yüksek olan çocuklar kendilerini motive edebilir ve öğrenmeye devam edebilirler. Çalışkan, sabırlı ve pes etmeyen bu çocuklar meraklarını gidermek ve yeteneklerini çeşitlendirmek için öğrenirler. Kendilerine baskı yapılsa bile öğrenmenin keyfini çıkarırlar (Bacı, 2024; Urhan, 2018).

Öğrenme sürecinde motivasyon önemli bir rol oynar. Motivasyonu yüksek olan çocuk öğrenmeye istekli ve hazırdır. Ancak çocukların motivasyon seviyeleri ve çeşitleri farklılık gösterebilir (Bacı, 2024; Okçu, 2015). Öğretmenler çocukların motivasyon kaynaklarını belirlemeli ve öğrenme ortamını bu doğrultuda düzenlemelidir (Bacı, 2024; Bayrakçeken vd., 2021). Öğretmenler, çocukları tanımalı, çocukların motivasyon kaynaklarını bilmeli ve onlara uygun öğrenme ortamı hazırlamalı ve öğrenme konusunda onları desteklemelidir. Çünkü bazı çocukların motivasyonunu ödüller, ilgi, rekabet artırabilirken; bazı çocukların motivasyonunu merak duygusu, yeni şeyler öğrenme, ortaklık yapma ve özgürlük duygusu artırabilmektedir (Bacı, 2024).

2.1.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon

Motivasyon, çocukların hedeflerine ulaşmak amacıyla davranışlarını başlatma ve sürdürme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, içsel etkenlerle, dışsal etkenlerle veya her iki etkenin birleşimiyle gerçekleşebilmektedir. İçsel motivasyonda, çocuk etkinlikten zevk alarak katılım sağlar; dışsal motivasyonda ise ödül veya ceza gibi dışsal faktörler etkinliğe katılımı sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel motivasyon, çocuğun etkinlikten içsel bir tatmin ve haz alarak katılım göstermesidir. Bu motivasyon türü, çocuğun ilgi, merak ve keşfetme isteği gibi içsel dürtülerle şekillenmektedir. İçsel motivasyonun gelişiminde özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması önemlidir (Ryan ve Deci, 2000a). Çocuğun kendine saygı duyması, kişisel amaçlar ve duygu durumunu kontrol edebilme gibi faktörler de içsel motivasyonu desteklemektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

Eğitimde içsel motivasyon, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini ve katılımlarını artırmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek çocukların, ders çalışma programları hazırlamada, bu planlara uyma ve çalışma verimliliğini artırma konusunda daha başarılı oldukları

düşünülmektedir (Akbaba ve Aktaş, 2013a). Bu nedenle, eğitim ortamlarının çocukların içsel motivasyonlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir (Koca, 2020).

Dışsal motivasyon, çocukların dışsal ödüller veya cezalar gibi dışsal etmenler nedeniyle davranış sergilemesidir. Öz-Belirleme Kuramı'na göre, dışsal motivasyonun içselleştirilmesi süreci, çocuğun bu dışsal etmenleri kendi değerleri ve inançlarıyla uyumlu hale getirmesiyle gerçekleşmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Bu süreç, çocuğun davranışlarını daha özerk bir şekilde sürdürmesini sağlamaktadır.

Motivasyonun devamlılığının sağlanması için çocuğun dışsal motive etkenleriyle sürekli motive olması gerekmektedir. Çocuk yaptığı işi kabullenmediği veya yaptığı davranışı sürdürmediği taktirde motivasyon etkisini yitirmekte ve süreç başa dönmektedir (Aslantürk, 2014).

2.1.3. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramını açıklayan pek çok kuram geliştirilmiştir. Geliştirilen kuramları genel olarak iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Birinci grupta geleneksel kuramlar olarak adlandırılan davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme ve hümanistik kuramlar yer almaktadır. İkinci grupta çağdaş kuramlar olarak adlandırılan kapsam, süreç ve öz belirleme/ özerklik kuramları yer almaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

2.1.3.1. Geleneksel Kuramlar

Motivasyon, insan davranışları, istekleri ve ihtiyaçlarını açıklamak için bilimsel bir çerçevede kullanılır. Bu teoriler, kişileri harekete geçiren faktörleri belirlemeye ve motivasyonun sürdürülebilmesi için gereken unsurlara odaklanır. Bu alandaki ilk çalışmalar, genellikle ortaya konan teorilerin motivasyonu nasıl ele aldığını incelemeye yönelir. Bu doğrultuda, geleneksel kuramlar; davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme ve hümanistik yaklaşımlar gibi farklı perspektiflerle motivasyona yaklaşımı yansıtmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

2.1.3.1.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçılara göre motivasyonun kaynağı, koşullanmadır. Koşullanma, uyarıcıya verilen biyolojik tepkilerin çocuğu harekete geçirmesi ve yönlendirmesidir. Yani motivasyonu dıştan gelen uyarılar ve pekiştireçler sağlamaktadır. Bu yaklaşıma göre ödüllendirilen çocuk motive olmakta ve istenen davranışı sürdürme eğilimi göstermektedir. Ancak bu şekilde güdülenen çocuk sadece pekiştireç almak ya da ödüle ulaşmak için davranışı yapar hale gelmektedir (Kürüm, 2007; Özbey ve Dağlıoğlu, 2022; Selçuk, 2001).

2.1.3.1.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel yaklaşımda iç odaklı faktörler ön plana çıkmaktadır. Çocuk kendi verdiği karara göre davranış sergilemektedir. Davranış öncesinde davranışın sonuçlarının farkında olup buna göre karar vermektedir (Dağlıoğlu, 2022; Ulusoy, 2007). Bilişsel kurama göre motivasyonun en önemli unsurları; bilme, öğrenme, geri dönüt alma, hedef için emek harcama ve başarıya ulaşmadır.

2.1.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre iç ve dış motive süreçleri aynı anda etkili ve çocuk gözlemleyerek öğrenmektedir. Davranış ise, çevredeki etmenlerin ve çocuğun bilişsel özelliklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Eğer çocuk gözlemlediği davranışın sonucunu tahmin ediyorsa ve çocuk için bu sonuç olumlu ise motive olmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

2.1.3.1.4. Hümanistik Kuramlar

Çocukların hedeflerine ulaşmak için sarf ettiği çabayı incelemektedir. Hümanistik kuramcılara göre çocuk doğuştan getirdiği ihtiyaç tarafından motive edilmektedir. İnsan zihin, duygu ve sosyal yönden bir bütündür, çocuğun öğrenmesinde ve motive olmasında bu faktörler etkili olmaktadır. Bu kurama göre motivasyonsuz çocuk yoktur ancak yeterince motive olmamış çocuk bulunmaktadır (Maslow, 1968; Akt; Özbey ve Dağlıoğlu, 2022; Woolfolk, 1998).

2.1.3.2. Çağdaş Kuramlar

İnsanların nasıl motive oldukları ve motive kaynaklarının hangi bağlama dayandığına dair farklı motivasyon teorileri bulunmaktadır. Bu teoriler incelendiğinde, genellikle iki temel görüş öne çıkmaktadır. İlk görüş, kişilerin ihtiyaçlarını bir gösterge olarak kabul ederek, kişiyi harekete geçiren içsel faktörlere odaklanır. İkinci görüş ise, kişiyi dış etkenler aracılığıyla etkileyen, çevresel faktörlere daha fazla vurgu yapmaktadır. Motivasyon temelli teoriler genel olarak kapsam ve süreç teorileri olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

2.1.3.2.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, çocukların motive kaynaklarını, motivasyonu etkileyen etmenleri ve mutlu olmak için belirlediği hedefe ulaşmasıyla ilgilenmektedir. Kapsam kuramları savunucuları çocukların ihtiyaçlarının doğasını ve çocukları motive eden şeyin ne olduğunu önemsemektedir (Süral Özer ve Topaloğlu, 2008). Kapsam kuramlarında önemli olan çocuğun içinde bulunduğu durum ve çocuğun hedefe yönelik davranmasıdır (Dağlıoğlu, 2022; Ünlü, 2013).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı;

Maslow çocukların davranışlarını yönlendiren ihtiyaçların neler olduğundan ilk kez 1943 yılında yayınladığı makalede bahsetmiştir. Çocukların doğuştan getirdiği ve davranışlarını yönlendiren ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar tatmin noktasına ulaşma aşamasında çocukların eylemlerini etkilemekte ve aşağıdan yukarı doğru sıralanan bir hiyerarşi oluşturmaktadır. Çocukların temel düzeydeki ihtiyaçları karşılandıkça üste doğru bir ilerleme söz konusudur ve karşılanmış ihtiyaç davranışı etkilememektedir. Maslow, insan gereksinimlerini beş temel kategoride ele almıştır; fizyolojik, güvenlik, sevgi – ait olma, saygı – değer, kendini gerçekleştirme gereksinimleri. Fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri birincil(temel) basamak; sevgi – ait olma, saygı – değer ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri ise ikincil (sosyal-psikolojik) basamak olarak ele alınmıştır (Maslow, 1970; Süral ve Topaloğlu, 2008).

Alderfer'in ERG Kuramı;

Varoluş-İlişki Kurma-Gelişme (Existance-Relatedness-Growth) kuramı, Maslow'un kuramına destek vermek ve mevcut eksikleri tamamlamak için geliştirilmiştir (Cabi, 2014;

Özkalp ve Kırel, 2005). Alderfer'e göre, Maslow'un kuramında belirttiği "ihtiyacın karşılanması sonrası sıradaki basamağa geçilir" ifadesinin vurgu yaptığı ilerleme kavramına, ihtiyaca ulaşamayınca hüsrana uğrama – davranışta gerileme kavramını eklemiştir (Dağlıoğlu, 2022; Ünlü, 2013).

Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı;

Başarma ihtiyacı kuramı David Mc Clelland tarafından geliştirilmiştir. Mc Clelland çocukların hayat boyu farklı ihtiyaçlarının olduğunu, çocukların aslında bu ihtiyaçlarla doğmadığını, zaman geçtikçe ve hayatı tecrübe ettikçe bu ihtiyaçları öğrendiklerini vurgulamaktadır (Dağlıoğlu, 2022; Ünlü, 2013). Bir başka deyişle çocuklar bu ihtiyaçları büyüyüp topluma dahil oldukça öğrenmektedir. Mc Clelland ihtiyaçların öğrenildiğini, davranış sergilemedeki etkisinin kişiden kişiye değiştiğini ve değişikliğin de hiyerarşisinin farklı olduğunu söylemektedir (Önen ve Tüzün, 2005).

2.1.3.2.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, insanların hangi amaçlarla ve nasıl motive oldukları üzerine odaklanmaktadır. 'Bir davranışı sergileyen bir kişinin aynı davranışı tekrar etmesi nasıl sağlanabilir?' sorusuna cevap aramaktadırlar. Temelde savunulan görüş, kişinin yaptığı davranışın sonuçlarını önceden tahmin edebilmesidir. İnsan davranışını yönlendiren faktörlerin, geleceğe dair inançlar, beklentiler ve tahminler olduğu belirtilmektedir. Çocuğun çevresini gözlemleyerek edindiği bilgileri kullanarak, gelecekte nasıl bir meslek seçimine yöneleceği savunulmaktadır. Süreç teorilerine göre, insanın ihtiyaçları, onu davranışa yönlendiren faktörlerden sadece biridir. Bu içsel faktörlerin yanı sıra, dışsal faktörler de insanı motive eden önemli unsurlardır (Dağlıoğlu, 2022).

Süreç kuramları temel itibariyle yetişkin ve iş motivasyonunu ele almaktadır bu nedenle okul öncesi dönem Skinner'in Davranış Şartlandırma Kuramı ile açıklanmaktadır. (Dağlıoğlu, 2022). Kişinin sergilediği davranışların karşılaştığı sonuçlara göre şartlandığını öne süren ve bu durumu da davranış şartlandırma olarak adlandıran kuramdır. Şartlanma kuramının önemli iki kavramı bulunmaktadır: ödüllendirme ve cezalandırma. Ödül, kişilerin davranışlarının tekrar etme ihtimalini artıran sonuçlar olarak adlandırılır. Ceza ise, ödülün tam tersi durumdur yani davranışın tekrar etme sıklığını azaltan ya da tamamen ortadan kaldıran türlü fiziksel ya da zihinsel olaylar olarak nitelendirilebilir. Kişiler yaptıkları davranışların sonuçlarına göre aynı davranış göstermeye devam edecek ya da bu davranışı

yapmaktan vazgeçecektir. Örneğin; iş yerine geç kalan bir personele, amiri tarafından bir uyarı verilmezse işe geç gelmeye devam edecektir ancak amiri tarafından cezalandırılma karşısında geç kalma davranışını tekrar olmayacaktır (Besler, 2012).

2.1.3.2.3. Öz Belirleme/Özerklik Kuramı

Öz belirleme, çalışanların davranışlarını kişisel değer ve inançlarına dayanarak gerçekleştirmeleridir. Başka bir deyişle, insanların kendi davranışlarını başlatma, sürdürme ve düzenlemede özgürce seçim yapma duygusunu yansıtır (Akgündüz, 2021; Deci vd., 1989). Çalışanlar, örgütün normlarına veya değer yargılarına göre değil, kişisel değer ve inançlarına göre davrandığında, öz belirleme teorisine uygun hareket ettikleri kabul edilir (Akgündüz, 2021; Budak, 2000). Öz belirleme, çalışanlara kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenme fırsatı sunar (Akgündüz, 2021; Browder vd., 2001). Bu teori, kişilik gelişiminin ve davranışların ardındaki içsel süreçlere odaklanan bir motivasyon ve kişilik teorisidir (Akgündüz, 2021; Deci ve Ryan, 1985). İnsanlar, tutarlı bir benlik ve psikolojik gelişim eğiliminde olarak, engelleri aşmak için çaba gösteren organizmalar olarak dünyaya gelirler ve bu özellikler örgütsel davranışlarını etkiler (Deci ve Ryan, 2002). Öz belirleme teorisi, bir kişinin bir davranışı özgürce mi yoksa zorunlu bir şekilde mi yapması gerektiği arasındaki farkı açıklar (Akgündüz, 2021; Kraap, 2002).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı;

Motivasyonu başlatan temel unsurlar; çocuğun ilgisi, ihtiyaçları ve amaçlarıdır. Bilişsel değerlendirme kuramı, dışsal motivasyon etkenlerinin içsel motivasyon üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmaktadır. Bilişsel değerlendirme kuramına göre içsel motivasyon çocuklarda oyun oynama ve keşfetme olarak görülmekte ve bu durum yetişkinlik döneminde yaratıcılık kaynağını oluşturmaktadır. Özerklik içsel motivasyonla doğrudan ilişkilidir ve çocuğun eylemlerini isteyerek gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır (Gagne ve Deci, 2005).

Organizmik Bütünleşme Kuramı;

Organizmik bütünleşme kuramının odak noktasını içsel motivasyon, sosyal değerlerin içselleştirilmesi ve duyguların kullanılması ya da uyarlanması oluşturmaktadır. Çocuğun sosyalleşme sürecinde doğrudan bir katılım yerine, çevreden gelen destek ve çocuğun temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlilik ve ilişkililik) karşılanmasının, sağlıklı sosyalleşme ve içsel motivasyon için belirleyici olduğunu savunulmaktadır (Deci ve Ryan, 2000b).

Çocuğun bir davranışı içselleştirebilmesi çocuğa sağlanacak özerklik desteği ile mümkün olmaktadır (Gagne ve Deci, 2005). Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory - OIT), çocukların başlangıçta dışsal motivasyonla gerçekleştirdikleri davranışları, sosyal çevrelerinden gelen destek ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla içselleştirerek, zamanla daha otonom bir şekilde gerçekleştirebileceklerini savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2023). Çocuk aktif, gelişime açık ve çevresiyle uyum halindedir. Çocukların çevreye uyum sağlaması; yapılan etkinliklere katılım sağlaması, sosyal iletişime geçmesi ve bireysel tecrübeler edinmesi ile mümkün olmaktadır. Sürecin engellenmesi ile çocuk kendini savunmaya geçer ve kendini korumaya alır (Deci ve Ryan, 2000).

Nedensellik Yönelimi Kuramı;

Nedensellik yönelimi kuramı; çocukların bulundukları çevreyi kontrol ettiklerini, sürekli gelişim halinde olduklarını ve tüm bunların çocukların seçimleri çerçevesinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Akt: Özbey ve Dağlıoğlu, 2022). Yani davranış eğilimleri kişiden kişiye göre değişiklik göstermektedir. Çocukların davranış yönelimleri üç şekilde gerçekleşmektedir;

- İlgiden ve meraktan kaynaklı özerk yönelim
- İlgisizlik veya isteksizlikten kaynaklı yönelim eğilimi
- Ödül, onay görme ya da kazanımlardan kaynaklı kontrol yönelimi şeklindedir.

Deci ve Ryan (1985)' e göre; davranışların başlamasında etkili olan iki yol bulunmaktadır. Birincisi, çocukların özerk hareketlerle davranışı başlatmaları; ikincisi, başkalarının görüşlerini içeren kontrol yoluyla davranış başlatmalarıdır. Her iki durum da çocukların öz belirlemeli davranışlarını etkilemektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2022).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı;

Gelişimsel kuramcılara göre ihtiyaç kavramı, çocukların algısını ve amaç yönelimini şekillendiren temel bir motivasyonel güçtür (Dağlıoğlu, 2022; Murray, 1938). Öz belirleme kuramına göre çocukların yaptıkları davranışların nedeni doğuştan getirdikleri kişisel özelliklerdir; ancak bu davranışlar, çocuk yaşayıp deneyimlediği süreçte gelişme göstermektedir. Öz belirleme kuramı çocuğun harekete geçmesi için en önemli unsurun, çocuğa ilginç gelen veya onun merak ettiği etkinlikler, sorumluluklar ya da olaylar olduğunu belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2002). Çocukların, evrensel olan ve doğuştan getirdikleri üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Çocuğun bu temel

ihtiyaçlarının karşılanması ve destek verilmesi çocuk için olumlu, ihtiyaçların çözülmemesi ya da ihtiyaçlara engel olunması çocuk için olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Temel ihtiyaçların birincisi aidiyettir. Çocukların değer gördüğü, sevildiği ve çevresindeki diğer kişilerle iletişimde olma ihtiyacıdır (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Çocukların içinde olduğu topluluk tarafından kabul edilmesi ve topluluğun çocuk için sağladığı sosyal duygusal destek, bireysel yardım ve yapıcı öneriler aidiyet ihtiyacının karşılanmasını sağlamaktadır. (Ntoumanis, Edmunds ve Duda, 2009). Yeterlik ihtiyacı, çocukların yaptıkları davranışlarda kendisini yetkin hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2000). Çocuk yapması beklenen eylemleri gerçekleştirirken kendini yeterli hissetmekte ve bu süreçte iyi yönde ilerlediğini fark etmektedir, bu durum yeterlik ihtiyacının karşılandığını göstermektedir (Sheldon ve Kriger, 2007). Çocuk katılım sağladığı aktivitelerde özgür iradesiyle katıldığını bilmesi, sunulan tercihler arasından istediğini seçebilmesi ve seçimlerinin kritiğini özgürce yapabildiğini bilmesi ihtiyacı, özerklik ihtiyacıdır. Çocukların bu ihtiyaçları tam anlamıyla karşılandığında çocuk kendi için amaçlar belirler ve belirlediği amaçlar için yol haritası çizer (Ersoy Kart ve Güldü, 2008).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Motivasyon Gelişimi ve Desteklenmesi

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren etrafı keşfetmeye çalışır, meraklıdır, öğrenmek için sorular sorar ve daima aktiftir yani doğuştan getirdikleri doğal motivasyon eğilimi söz konusudur. Doğal motivasyon eğilimi çocuklar için oldukça önemlidir, çocukların ilgi duyduğu alanlarda çocukları harekete geçirir ve çocuklarda bilgi ve beceri olarak çıkar. Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramına göre, çocukların öz-yeterlik inançları, onların görev seçimi, çaba düzeyi, azim ve başarısızlık durumlarındaki tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu inançlar, çocukların görevleri ne kadar zorlayıcı görüp görmediklerini ne kadar çaba harcayacaklarını ve karşılaştıkları zorluklara karşı ne kadar direnç göstereceklerini etkiler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan çocuklar, başarısızlıkları genellikle yetersiz çabaya bağlarken, düşük olanlar ise yetersiz yeteneğe atfederler (Chen vd., 2012). Motivasyon sürecinin anlaşılması için çocuğun kendine koyduğu hedefe ulaşmada karşılaştığı zorlukları, hedefleri ve sergilediği davranışların devam ettirilmesi için var olan imkanları bilmek gerekmektedir. Çünkü motivasyon süreci istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgiyi kapsamaktadır (Güney, 2012).

Okul öncesi dönemde, kalıtım ve çocukların içinde olduğu toplum ve aile gibi çevresel unsurlar motivasyonun gelişim sürecinde önem taşımaktadır. Çocuğun motivasyonu için

önem arz eden güven, özerklik ve girişimcilik duygularının gelişmesinde öncelikle aile ilişkilerinin sağlıklı olması gerekmektedir (Özbey, 2018a; Özkan, 2014). Aile çocuğun beslenmesini, barınmasını, korunmasını, öğrenmesini sağlarken; çocuğa sevgi ve saygıyla, ilgiyle ve şefkatle yaklaşılmalı, ihtiyaçlarının zamanında ve tam olarak karşılanması çocukta güven duygusunun temeli oluşmaktadır (Aktürk, 2015; Özbey, 2018a). Erken çocukluk dönemi ve okul yıllarındaki motivasyonun çocukların akademik beceriler, motor beceriler, bilişsel beceriler ve sosyal duygusal beceriler üzerinde yani tüm gelişim alanlarında etkisi bulunmaktadır (Özbey, 2018a). Del Prado-Morales, Simón-Rueda, Aguirre-Camacho ve Alonso-Tapia (2020), ebeveyn katılımının ve aile içindeki motivasyon ortamının, çocukların öğrenme motivasyonu ve başarı beklentileri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlı yaptıkları çalışmada çocukların öğrenme süreçlerine ailelerin nasıl dahil olduğunun, çocukların eğitim hayatındaki başarıları ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde uzun vadeli ve güçlü etkiler yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde bu destekleyici ortamın sağlanması, çocuğun akademik gelişimini önemli ölçüde olumlu etkilemektedir. Adebayo ve Balogun (2021), yaptıkları araştırmada ebeveynlik tarzlarının çocukların başta akademik motivasyon ve başarıları olmak üzere özsaygı, duygusal denge ve sosyal davranışları gibi gelişim alanlarını doğrudan etkilediği; özellikle otoriter ebeveynlik tarzının, yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Köyceğiz ve Özbey (2019), yaptıkları çalışmada 0-6 yaş arasındaki çocuklarda motivasyonun, erken çocukluk döneminin temel gelişimsel bileşenlerinden biri olduğunu ve bu dönemde içsel motivasyonun temelleri atıldığını; çocukların motivasyon düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem yılı ve çocukların okula devam etme süresi gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların yapıcı problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, okul öncesi dönemde çocukların motivasyon düzeylerinin artırılmasının, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Çocukların motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalara göre, motivasyon düzeyini etkileyen en önemli faktörler arasında hedefe yönelik öz yeterlilik inancı, hedefi anlama ve hedefe ilişkin inançlar ile duygular yer almaktadır (Çelik, 2022; Pintrich ve DeGroot, 1990). Eğitimcilerin okul öncesi dönemden itibaren kullandıkları yöntemler, teknikler ve hazırladıkları

programlar, çocukların bir etkinliğe olan motivasyon düzeyini etkileyebilir (Archer, 1994; Çelik, 2022; Reeve ve Jang, 2006). Bu şekilde, çocuklar etkinliklere karşı motive edilerek akademik başarı elde etmelerine katkı sağlanabilir. Başarılı akademik deneyimler yaşayan bir çocuk, artık başarıyı içsel bir motivasyon kaynağı olarak görmeye başlayacaktır.

2.1.4.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Motivasyonun Desteklenmesi

Motivasyonu gelişmiş çocuklar, işlerini severek yapar, çalışmalarında yüksek verimlilik gösterir, her zaman belirli hedeflere sahip olup bu hedefler için çaba sarf ederler. Kendilerine ait kurallar belirleyerek bu kurallara uyduklarında başarıya ulaşır ve mutlu olurlar. Motivasyonu yüksek çocukların, kendileriyle barışık olmaları ve diğer insanlarla uyum içinde yaşamaları olasılığı yüksektir. Eğitim programlarının niteliğine bakıldığında, problem çözme becerisi gelişmiş, sorgulayan, uyumlu, kendine yeten, gözlemci, denetleyebilen, yenilikler üreten, araştırmacı, öğrendiği bilgiyi kullanabilen ve topluma katkı sağlayan çocuklar yetiştirmek hedeflenmektedir (Özbey, 2018a; Özbey ve Aktemur Gürler, 2019).

Çocukların motivasyonlarını geliştirmek, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlamak, okul öncesi dönemde büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocukların öğrenmeye duyduğu ilgi, merak ve keşfetme isteği oldukça yüksektir. Çocukların bu doğal motivasyonlarını destekleyebilmek için okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenin, sınıf düzeninin, etkinliklerin ve uygulanan programın bütüncül bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Güney, 2012).

Öğretmenler, erken çocukluk eğitiminde çocukların içsel motivasyonlarını destekleyecek öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre, öğretmenler çocuklara bireysel farklılıklarını gözeterek rehberlik etmeli; onların öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamalıdır. Bu süreçte öğretmenin çocuklara karşı duyarlı, destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım sergilemesi, onların öğrenmeye olan ilgisini artırmakta ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Çocukların öğrenme ortamında kendilerini güvende hissetmeleri, özgürce hareket edebilmeleri ve merak ettikleri konulara yönelik etkinliklere katılmaları motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf düzenlemelerinin çocukların ilgisini çekecek şekilde, tema bazlı veya ilgi köşeleri aracılığıyla planlanması bu bağlamda önem taşımaktadır. Araştırmalar, sınıfın fiziksel düzeninin çocukların katılım düzeyini ve öğrenme hevesini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Erken Çocukluk Eğitimi Derneği [EÇE], 2024).

Etkinliklerin niteliği çocukların motivasyonunu artırmada belirleyici bir rol oynamaktadır. Programda yer alan etkinliklerin çocuğun gelişim düzeyine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olması, onların derse aktif katılımını desteklemektedir. Örneğin doğa temalı etkinlikler veya oyun temelli öğrenme modelleri, çocukların öğrenme sürecine daha istekli şekilde katılmalarını sağlamaktadır (EÇE, 2024). Özellikle yapılandırılmış oyunlar ve grup çalışmaları aracılığıyla çocukların problem çözme, iş birliği ve iletişim becerileri gelişirken, aynı zamanda öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri sağlanır (Özbey, 2018).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak esnek ve bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Program; bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım alanlarında gelişimsel destek sağlarken, çocukların motivasyonunu artırmayı da hedeflemektedir. Programın yapılandırılmış, ama aynı zamanda çocuğun keşif ve katılımına açık bir yapıya sahip olması, öğrenmenin eğlenceli ve anlamlı hale gelmesini sağlar (MEB, 2024).

Sonuç olarak, erken çocukluk eğitiminde motivasyonun desteklenmesi çok boyutlu bir yaklaşımla mümkündür. Öğretmenin tutumu, sınıfın yapısı, etkinliklerin içeriği ve programın esnekliği bu sürecin temel bileşenleridir. Bu unsurların etkili şekilde bir araya getirilmesi, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve akademik gelişimlerinin temellerini atmasını sağlamaktadır (Del Prado-Morales vd., 2020; Reeve ve Jang, 2006).

2.2. Bağımsız Öğrenme Davranışları

2.2.1. Bağımsız Öğrenme Davranışları Tanımı ve Önemi

Bağımsız öğrenme, sıklıkla öğrenmenin kişiselleştirilmesi, öğreten-öğrenen ilişkisi gibi diğer öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bağımsız öğrenmenin tartışılması, sıklıkla çocuk-öğretmen rolleri ve ilişkileri; öğrenmede bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) rolü gibi önemli konular bağlamında ortaya çıkmaktadır (Meyer, Hywood, Hewitt ve Fletcher, 2008).

Bağımsız öğrenme, çocukların kendi başlarına bilgi edinmelerini, sorgulama yapmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme ve öz yeterlilik gibi bilişsel gelişim alanlarında belirgin bir olumlu etkiye sahip beceridir (Gözeler, 2021; Turan ve Koç, 2018). Bağımsız öğrenme, çocukların öğrenme

süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve genel akademik başarı üzerinde de belirleyici bir rol oynar (Gözeler, 2021).

Bağımsız öğrenme, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme, sorumlu kararlar alma ve kendi öğrenmeleriyle ilgili uygun eylemlerde bulunma becerilerini geliştirdiği bir süreçtir (Sukowati, Sartono ve Pradewi, 2020). Bu süreç, çocukların kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, stratejiler geliştirmeleri ve bu stratejileri uygulayarak öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri gibi aşamaları içerir (Zimmerman, 2008).

Bağımsız öğrenmeyi tanımlamak için kullanılan çeşitli terimler bulunmaktadır:

- Çocukların öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsar (Sukowati, Sartono ve Pradewi, 2020).
- Öğrenme süreçlerini kendi başlarına yönlendirme ve kontrol etme yeteneklerini ifade eder (Gözeler, 2021).
- Çocukların etkili öğrenme stratejilerini öğrenme ve bu stratejileri uygulama becerilerini içerir (Zimmerman, 2008).
- Çocukların aktif bir şekilde kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve katılım gösterme durumunu tanımlar (Birenbaum, 2002).
- Öğrenme sürecinin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi yaklaşımını ifade eder (Black, 2007).
- Çocukların kendi başlarına bilgi edinme ve beceri kazanma süreçlerini kapsar (Mok ve Chen, 2011).
- Çocukların öğrenme kaynaklarına kendi başlarına erişme ve bu kaynakları kullanma yeteneklerini ifade eder (Chia, 2011).

Bu terimler, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olmalarını, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini ve öğrenme ortamlarını yapılandırmak için öğretmenlerle birlikte çalışmalarını içeren benzer temaları ve süreçleri tanımlamaktadır (Zimmerman, 2008).

Bağımsız öğrenme, öğrenen motivasyonunu, merakını, öz güvenini ve öz yeterliliğini teşvik eden fırsatlar ve deneyimler yaratarak desteklenmelidir. Bu süreç, öğrenenlerin kendi ilgi alanlarını anlamalarına ve öğrenmenin kendisi için değerlendirilmesine dayalıdır (Gözeler, 2021). Ancak, bağımsız öğrenme yalnızca daha fazla bağımsızlık sağlamayı içermemelidir;

öğretmenlerin öğrenme sonuçları ve öğrenme aşamaları hakkında net bir şekilde düşünmeleri de önemlidir (Gorman, 2013).

Öz-düzenlemeli öğrenme teriminin İngilizcedeki karşılığı bağımsız öğrenme (independent learning) olarak kullanılmaktadır. Alandaki yapılan çalışmalar ve pratik uygulamalar büyük ölçüde Schunk ve Zimmerman'ın öncü çalışmalarından türetilmiştir. Bu kişilerin ilk itici gücü, akademik başarı gösterenlerin elde ettikleri sonuçlara nasıl ve neden ulaştıkları üzerine bir değerlendirmedir. Zimmerman (2015), öz-düzenlemeli öğrenmeyi, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme, bilişsel ve duygusal stratejiler kullanarak hedeflerine ulaşma ve bu süreçleri değerlendirme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, çocukların öğrenmeleri için kendilerine hedefler belirledikleri ve daha sonra hedefleri ve çevredeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilen zihinlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif, yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2015), öz-düzenlemeli öğrenmeyi, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme, bilişsel ve duygusal stratejiler kullanarak hedeflerine ulaşma ve bu süreçleri değerlendirme becerisi olarak tanımlamaktadır. Çocukların kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, stratejiler geliştirmeleri ve bu stratejileri uygulayarak öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri gibi aşamaları içerir. Çocukların sadece bilişsel yeteneklerini değil, aynı zamanda duygusal ve motivasyonel süreçlerini de kapsadığını vurgulamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, çocukların öğrenme süreçlerinde daha etkin ve başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme teorisi, çevrenin öğrenme için önemli olduğunu ancak öğrenmeyi garantileyecek bir çevre olmadığını öne sürmektedir. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme teorisi, optimum öğrenme ortamlarının bile çocukların öğrenmesine olanak tanımak için seçimler ve yapılandırma gerektirdiğini öne sürmektedir. Bu nedenle öz-düzenlemeli öğrenme teorisyenleri, çocukları kendi öğrenme süreçlerinde meta-bilişsel, motivasyonu yüksek ve davranış göstermede aktif katılımcılar olarak görmektedir. Zimmerman (2015), yüksek motivasyona sahip öz-düzenlemeli öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde planlama, öz-talimat verme, öz-izleme ve öz-değerlendirme gibi stratejileri kullanarak hedeflerine ulaşmada başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu süreçler, çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini kapsayarak öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak tanır. Zimmerman, öz-düzenlemeli öğrenmenin, çocukların kendi öğrenme süreçlerini metakognitif, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde yönlendirmeleriyle gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Bu görüş, motivasyonel olarak kendi kendini düzenleyen çocukların kendilerini yetenekli, öz yeterli ve bağımsız olarak algıladıklarını göstermektedir. Davranışsal olarak bu çocuklar, en iyi öğrenmeyi mümkün kılan ortamları seçebilir, yapılandırabilir ve yaratabilirler. Bu nedenle Zimmerman, kendi kendini düzenleyen çocukların kendi düşünce ve eylem kalıpları ile sosyal ve çevresel sonuçlar arasındaki işlevsel ilişkilerin farkında olduklarını ileri sürmektedir. Öz düzenleme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması, özerklik, yeterlilik ve etkinlik gibi öz kontrol düzeylerini artırmak için önerilmektedir. Bu olumlu öz algılar, öğrenme sırasında öz düzenleme için motivasyonel temeli oluşturmaktadır (Meyer vd., 2008).

2.2.2. Bağımsız Öğrenme Davranışı İçin Gerekli Beceriler

Çocukların kendi duygularını düzenlemesi, sorumluluk ve ihtiyaçlarının farkında olması, kendisi için amaç belirlemesi ve amaç için ilerleme yolları üretmesi, başarıya ulaşmak için kendi motivasyonunu sağlaması bağımsız öğrenme davranışlarına sahip olan çocukların özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklere sahip olan çocuklar sorgulayan, öğrenebilmek için yeterli sorumluluğu olan, elindeki imkanları süre ve fırsat olarak değerlendirmektedir (Paris ve Paris, 2001).

Literatüre bakıldığında bağımsız öğrenme davranışının dört bileşenden meydana geldiği görülmektedir. Bunlar; bilişsel beceriler, üstbilişsel beceriler, duyuşsal beceriler ve motivasyondur. Tüm bu bileşenler etkileşimle birlikte çocuklarda bağımsız öğrenme davranışını oluşturur.

2.2.2.1. Bilişsel Beceriler

Bilişsel beceriler, bağımsız öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların dikkat, hafıza, problem çözme ve yaratıcılık gibi temel zihinsel yeteneklere sahip olmalarını gerektirmektedir. (Boekaerts, Cascallar ve Musso, 2012; Bransford, Brown ve Cocking, 2013; Carr, 2013; Corno, 2013; Zimmerman, 2012). Çocuklar bilişsel gelişimlerinde belirli bir düzeye ulaşmadan, bağımsız öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün olmayabilir. Bu bakış açısı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayanmaktadır. Piaget (2013), çocukların zihinsel gelişimini dört temel aşamada tanımlamaktadır: duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve biçimsel işlemler. Her bir aşama, çocuğun çevresini anlama

biçimini temsil eder ve bir sonraki aşamaya geçiş, çocuğun mevcut şemalarında yaşadığı bilişsel çelişkilerin çözülmesiyle mümkün olmaktadır.

Çocukların kendi bilişsel becerilerini öz motivasyonlu eylemler yoluyla yapılandırmaları önemlidir. Bu da bazı bilişsel becerilerin doğrudan öğretilemeyeceğini, ancak gelişimsel olarak desteklenebileceğini göstermektedir. Boekaerts ve arkadaşları (2012) ile Carr (2013), çocukların bağımsız öğrenmeye başlamadan önce temel kod çözme, dikkat yönetimi ve bilgi işleme gibi entelektüel yeterlikleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle Malone ve Smith'in çalışmaları, bu hazırlık sürecinin öğrenme başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Corno (2013), öz düzenleme sürecinde dikkat ve irade kullanımının önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre irade, çocuğun çeşitli öz düzenleme stratejileri arasında seçim yapabilme yetisini ifade eder. Dikkat ve iradenin stratejik şekilde yönlendirilmesi, çocukların görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır.

Öte yandan, daha yeni çalışmalar (Bransford vd., 2013; Taggart, Schneider ve Schunk, 2012), küçük yaştaki çocukların da beklenenden daha gelişmiş stratejik düşünme becerilerine sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Bu çocuklar, anlamlı kategoriler oluşturarak bilgiyi daha etkili şekilde hatırlayabilir ve uygun öğretim stratejileri ile bu beceriler geliştirilebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini desteklemede doğrudan bir role sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, bazı bilişsel becerilerin doğuştan gelmediği, ancak öğretimle geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların bağımsız öğrenen çocuklar olarak yetiştirilebilmesi için eğitimciler tarafından uygun öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini göstermektedir

2.2.2.2. Üstbilişsel Beceriler

Üstbilişsel beceriler; çocuğun kendi düşünme süreçlerini fark etmesi, öğrenmesini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi gibi üst düzey zihinsel stratejileri içermektedir (Efklides, 2011; Schraw, 2010). Bu beceriler, çocukların kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol kazanmalarına olanak sağlayarak, öz-düzenlemeli ve kendi kendine yönlendirilmiş öğrenme yaklaşımlarını desteklemektedir (Kuhn, 2015; Pintrich, 2012).

Efklides'in (2014) geliştirdiği MASRL modeli, üstbilişsel farkındalık, motivasyon ve duygu durumlarının etkileşim içinde öğrenmeyi nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğrenen çocuklar yalnızca ne öğrendiklerini değil, nasıl öğrendiklerini de sorgulamakta ve bu farkındalık yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bir temel oluşturmaktadır. Özellikle erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması, çocukların öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Schraw, 2010).

Bransford, Brown ve Cocking (2013), üstbilişsel farkındalığın deneyime bağlı olarak kademeli biçimde geliştiğini ve özellikle bilgi sahibi olunan alanlarda daha etkin kullanılabildiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada, 5 ila 10 yaş arasındaki çocukların öğrenme hakkında konuşabildikleri ve bu becerinin okul yılları boyunca gelişim gösterdiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, okul çağındaki çocukların bağımsız öğrenme için gerekli temel üstbilişsel becerileri geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Malone ve Smith (2013) ise, çocukların kendi öğrenme süreçlerini izlemelerinin, öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu sürecin öz değerlendirme ile desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Çocukların kendi başarıları hakkında düşünmeleri ve bu düşünceleri eyleme dönüştürebilmeleri, bağımsız öğrenmeyi mümkün kılan temel yetkinlikler arasındadır. Öğretmenlerin değerlendirme süreçleri de, çocuklara öz değerlendirme becerilerini geliştirmede rehberlik edici nitelikte olmalıdır. Böylece çocuklar, yalnızca dışsal notlara değil, kendi öğrenme süreçlerine dair içgörü geliştirmeye yönlendirilmiş olur.

Sonuç olarak, üstbilişsel beceriler bağımsız öğrenmenin temelini oluşturmakta ve bu becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, çocukların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmeleri açısından hayati önem taşımaktadır.

2.2.2.3. Duyuşsal Beceriler

Bağımsız öğrenme için duyuşsal becerilerin önemi uluslararası literatürde önemle vurgulanmıştır. Duygusal beceriler, hisler ve duygularla ilgili becerilerdir. Duygusal alan, bilgi alma- dikkat etme; yanıt verme- motivasyon ve tatmin; değer verme- inançlar ve tutumlar; organizasyon- bir değerler sistemi geliştirme ve karakterizasyon- içselleştirme ve değerleri ve inançları doğrultusunda hareket etme içermektedir. Motivasyon, literatürde bağımsız öğrenmeyle ilgili en önemli duygu olarak tanımlanmıştır (Bishop, 2006; Malone ve Smith, 1996; Marcou ve Philippou, 2005; Neber ve Schommer-Aikins, 2002;

Ommundsen, 2003). Norveçli dokuzuncu sınıf çocuklarını inceleyerek çocukların öz düzenleme stratejilerini kullanmasının öğrenmeleri için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır: motivasyon da gereklidir. Özellikle çocukların öz düzenleme stratejileri kullanımı ile motivasyonel inançlar arasında tutarlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ommundsen (2003) bu motivasyonel inançları çocukların çaba, sıkı çalışma ve başarılı olma kapasitelerinin rolüne inanmaları açısından tanımlamaktadır. Buna karşılık, istikrarlı bir örtük yetenek teorisine sahip olmak çocukların meta bilişsel stratejileri kullanmasını engellemekte ve dolayısıyla bağımsız öğrenme engellenmektedir.

2.2.2.4. Motivasyon

Motivasyon bağımsız öğrenme için gerekli olsa da aynı zamanda bağımsız öğrenmenin bir sonucu gibi görünmektedir. Zimmerman (2002), yakın öz izleme gerçekleşirse ve performansta iyileştirmeler belirginleştirilirse motivasyonun büyük ölçüde artırılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Bishop (2006), dil öğrenenlere kendi çalışmalarını nasıl kendi kendilerine değerlendirecekleri gibi bağımsız öğrenmeyle ilişkili belirli stratejileri öğretmeyi içeren araştırmaları bildirmektedir. Bu beceri öğretiminin ardından çocuklar kendi çalışmalarını planlayıp yönetebilmişlerdir. Çocuklar daha fazla motivasyon, coşku ve ilgi göstermiştir. Bishop (2006), bunun geri bildirim döngüsü sağladığı ve artan öğrenmeye yol açtığı için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle motivasyon hem artan bağımsız öğrenmeyle ilişkilidir hem de aynı anda bağımsız öğrenmenin bir sonucudur. Duckworth, Tsukayama ve May (2010) ile Watts, Duncan ve Quan'ın (2018) yürüttüğü araştırmalarda, okul öncesi dönemde çocukların öz kontrol becerilerinin, daha sonraki akademik başarıları ve stresle başa çıkma yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle, çocuklara kısa vadeli bir ödül yerine daha büyük bir ödül için beklemeleri gerektiği durumlarda, bu beklemeyi başarabilenlerin, ilerleyen dönemlerde daha güçlü öz düzenleme ve bağımsız öğrenme becerileri geliştirdikleri ortaya konmuştur. Gecikmeli tatmin (delay of gratification) becerisi, yalnızca öz kontrolü değil, aynı zamanda motivasyonel sebat, görevleri tekrarlama isteği ve zorluklar karşısında direnç gösterme kapasitesini de içermektedir. Bu bağlamda, öz kontrolün ve meta bilişsel becerilerin gelişimi, bağımsız öğrenmenin temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Duckworth vd., 2010; Watts vd., 2018).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Bağımsız Öğrenme Davranışının Desteklenmesi

Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenme davranışları, çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve kendi başlarına öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayan kritik bir beceridir. Bu süreç, çocuğun gelişim aşamalarına göre şekillenmekte ve çevresindeki etkileşimlerden etkilenmektedir. Bağımsız öğrenme, çocukların sadece öğrenme sürecine katılmalarını değil, aynı zamanda düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. Bu becerilerin gelişmesi, çocukların içsel motivasyonları ve çevresel faktörlerin etkisiyle güçlenmektedir (Sümen ve Yıldırım, 2020).

Bağımsız öğrenme davranışlarının gelişim süreci, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri, ebeveynlerin evde sağladığı destekleyici ortamlar ve çocukların kendi içsel motivasyonları ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi dönemde çocuklar, öğrenmeye dair temel becerilerini öğretmenlerinin ve ailelerinin sağladığı fırsatlarla edinirler. Bu ortamlar, çocukların özgüvenlerini artırmalarına, öğrenmeye karşı tutumlarını şekillendirmelerine ve daha bağımsız bir şekilde öğrenme becerilerini kazanmalarına olanak tanır (Aydın ve Çelik, 2021).

Ev ortamı, bağımsız öğrenme davranışlarının gelişmesinde önemli bir yer tutar. Ebeveynlerin çocuklarına sunduğu destekleyici ortamlar, çocukların öğrenmeye karşı ilgilerini artırır ve motivasyonlarını güçlendirir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte aktif öğrenme faaliyetlerine katılmaları, çocukların problem çözme, sorgulama ve kendi kararlarını verme becerilerini geliştirir. Çocukların evde karşılaştıkları materyaller ve öğrenme fırsatları, onların daha fazla bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olur. Bu tür ortamlar, çocukların bağımsız öğrenmeye dair olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar (Çiçek, 2017). Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocukların motivasyonunu artırarak bağımsız öğrenme davranışlarının pekişmesine olanak tanır (Bozkurt, 2014).

Okul ortamı da bağımsız öğrenmenin gelişiminde kritik bir rol oynar. Okulda, öğretmenlerin sağladığı etkileşimli ortamlar, çocukların bağımsız düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmelerinde belirleyici olabilir. Öğretmenler, çocukları sadece bilgi aktarımı yapan kişiler olarak değil, aynı zamanda onları kendi öğrenme süreçlerine katılmaya teşvik eden rehberler olarak da rol oynarlar. Öğretmenlerin sınıf içinde çocuklara sundukları fırsatlar, onların daha karmaşık düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, öğretmenlerin çocuklara sorular sorması, onları daha yenilikçi düşünmeye yönlendirmesi, bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Demirtaş, 2018). Öğretmenlerin sağladığı öğrenme materyalleri ve sınıf içi düzenlemeler, bağımsız öğrenmenin önünü açar.

Çocuklar, sınıf ortamındaki farklı öğrenme fırsatlarıyla karşılaştıkça, bağımsız düşünme ve öğrenme becerilerini güçlendirirler (Karasar, 2016).

Bağımsız öğrenme davranışları, aynı zamanda çocukların içsel motivasyonlarının yüksek olduğu ortamlarda daha etkin bir şekilde gelişir. Bu motivasyon, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini artırır ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını destekler. Okulda ve evde sağlanan destekleyici ortamlar, çocukların bağımsız öğrenmeye yönelme isteklerini güçlendirir. Bu süreçte, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sunacağı fırsatlar, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını pekiştirir ve bağımsız öğrenme becerilerinin kazanılmasına olanak tanır (Öztürk, 2019). Okul ve evde sağlanan rehberlik, çocukların öğrenme süreçlerine daha derinlemesine katılımını sağlar, bu da onların öğrenme becerilerini daha ileriye taşıyacaktır (Sümen ve Yıldırım, 2020).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde bağımsız öğrenme davranışlarının gelişimi ve desteklenmesi, çocukların hem evde hem de okulda sağlanan etkileşimli ve destekleyici ortamlarla doğrudan ilişkilidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara sunduğu fırsatlar, onların bağımsız düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişmesinde kritik bir rol oynar. Çocukların içsel motivasyonlarının artırılması, onların bağımsız öğrenmeye olan ilgilerini artırır ve bu süreçte çocuklar hem bireysel hem de sosyal becerilerini geliştirirler.

2.2.4. Motivasyon ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki

Günümüz eğitim anlayışı, çocukların sürekli değişen ve gelişen bir bilgi düzleminde bağımsız öğrenme yeteneklerini geliştirmelerini önemsemektedir. Bağımsız öğrenme davranışları, çocuğun kendi öğrenme sürecini planlama, yönetme ve değerlendirme becerilerini ifade eder. Bu davranışlar, çocuğun içsel motivasyon düzeyiyle yakından ilişkili olup, bireysel özerklik, hedef belirleme ve çaba gösterme gibi özellikleri kapsamaktadır. Araştırmalar, motivasyonun bağımsız öğrenme davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle içsel motivasyonu yüksek olan çocukların, bağımsız öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, içsel motivasyonun çocukların merak, ilgi ve öğrenme isteğini artırmasıdır. Bu çocuklar, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri uygulama konusunda daha etkin davranmaktadırlar.

Okul öncesi döneme ilişkin çalışmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Gözeler ve Özbey (2022) tarafından yapılan araştırmada, içsel motivasyonu desteklemeye yönelik geliştirilen

eğitim programının, okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ve bunun da bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Yıldız (2022) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, erken çocukluk dönemindeki düşünme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, içsel motivasyonun yalnızca ilkokul ve üzeri düzeylerde değil, erken yaşlarda da öğrenme davranışlarını şekillendirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, dışsal motivasyonun etkisinin genellikle daha kısa vadeli olduğu, öğrenme sürecinde çocukların daha az otonom davranmasına yol açabildiği ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Ancak, dışsal motivasyonun uygun şekilde yönetildiği durumlarda, öğrenmeye yönelik olumlu etkiler yaratabileceği de göz ardı edilmemelidir. Özellikle okul öncesi dönemde, ödül ve pekiştirme gibi dışsal unsurların dikkatli kullanımı, çocukların öğrenme sürecine katılımını artırabilmektedir (Lepper, Greene ve Nisbett, 1973). Bu nedenle, eğitim ortamlarında dışsal motivasyon unsurlarının destekleyici ve dengeli bir şekilde kullanılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki, çocukların eğitim sürecinde daha etkin ve verimli olmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. İçsel motivasyonun desteklenmesi, çocukların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Bu doğrultuda, eğitim politikaları ve öğretim yöntemleri, çocukların içsel motivasyonlarını destekleyecek şekilde tasarlanmalı, özellikle erken çocukluk döneminde bağımsız öğrenmeyi teşvik eden ortamlar oluşturulmalıdır. Böylelikle çocukların sadece akademik başarıları değil, yaşam boyu öğrenme kapasiteleri de güçlendirilmiş olacaktır.

2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonları ve bağımsız öğrenme davranışları ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar ele alınacaktır.

2.3.1. Motivasyon ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Day ve Burns (2011) tarafından gerçekleştirilen "Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Başarı Motivasyonu ve Öz Değerlendirme Duyguları" adlı

doktora tez çalışmasında, düşük gelirli ailelerin okul öncesi eğitime giden çocuklarındaki başarı motivasyonunu ve öz değerlendirme duygularını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi dönemdeki 66 çocuk oluşturmuştur. Veriler üç oturumda toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, düşük gelirli ailelerin okul öncesi eğitim alan çocuklarının başarı motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuklar, yapılan tüm zorlu görevlere oturumlar boyunca odaklanmış ve verilen görevleri tamamlamak için çaba göstermişlerdir.

Brody vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Çocuklarda Motivasyonun Ölçülmesi: İsrailli, Hollandalı ve Finli Çocukların Karşılaştırılması" adlı çalışmada çocukların motivasyon ölçümleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, İsrailli okul öncesine devam eden çocuklardaki motivasyon ile Avrupalı okul öncesine devam eden çocuklardaki motivasyon arasında bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, dört ile beş yaş arasındaki kamu okullarında eğitim gören İsrail'den 115, Hollanda'dan 220, Finlandiya'dan ise 139 çocuk oluşturmuştur. Toplamda 474 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çalışmada, öğretmenler tarafından Child Behaviour Motivational Scale (CBeMo) Ölçeği kullanılarak çocukların davranışları derecelendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, İsrail'de okul öncesi eğitim alan çocukların, Hollanda ve Finlandiya'daki çocuklara göre daha yüksek düzeyde motivasyonel davranışlar sergilediği belirlenmiştir.Jozsa, Kis ve Barret (2019), yaptıkları çalışmada çocukların ustalık motivasyonu, okul başarısı ve ebeveynlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini, iki Macar kasabasındaki dört okuldan 13 yaşlarındaki 296 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler, "Ustalık Motivasyonu Anketi (DMQ17)", "Macar Ebeveyn Bağlanma Aracı (H-PBI)", "Çocuk-Anne Bağlama Aracı (CMBI)" ve okul başarısı ölçütleri ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, anne sıcaklık ve ilgisinin çocuklarının üst düzey motivasyonlarını ve okul başarılarını olumlu şekilde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özbey ve Aktemur Gürler'in (2019) araştırması, 48-72 aylık çocuklarda motivasyon düzeyleri ile sosyal beceriler ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 304 çocuktan oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak "Genel Bilgi Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği", "Problem Davranış Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların sosyal beceri puanları

ile motivasyon puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, problem davranış puanları ile motivasyon puanları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Türkmen (2019), okul öncesi eğitim gören 300 çocuğun motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, çocukların motivasyon düzeyleri, duygusal zekâları ve benlik düzeyleri arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu üç değişken arasında pozitif, orta derecede ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Gözübüyük (2020) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri ile Baba-Çocuk İlişkisi ve Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerinin bağlanma biçimleri ve baba-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesindeki okullarda 48-72 aylık çocuklar oluşturmuş ve araştırma 331 çocuğu kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre, baba ve çocuk ilişkisi açısından daha az soruna sahip olan babaların çocuklarının daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Köyceğiz Gözeler (2021) tarafından gerçekleştirilen "İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde, araştırmanın örneklem grubunu, Erzurum il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarına 2020-2021 öğretim yılında devam eden ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık 22 çocuk oluşturmuştur. Çalışma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ile yapılan değerlendirmelerde, deney grubundaki çocukların motivasyon düzeylerinin arttığı, kontrol grubundaki çocukların ise ön-son testler arasında bir alt ölçek hariç hiçbir alt ölçekte anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kwok, Chen ve Lee (2022) tarafından gerçekleştirilen "Hong Kong'daki Olumlu Ebeveynleri Olan Çocukların Bağlanma, Bilgi Merakı ve Yeterlilik Motivasyonu: Seri Arabuluculuk Modeli" adlı çalışmada, Hong Kong'daki okul öncesi çocukların olumlu ebeveynlik, bağlanma, epistemik merak ve yeterlilik motivasyonu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, üç farklı anaokulundan gönüllülük esasına göre seçilen 311 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada, "Küçük Çocuklara Yönelik İlgi/Yoksunluk Türü Epistemik Merak Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, pozitif ebeveynlik ile çocukların yeterlilik motivasyonu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Veraksa, Gavrivola ve Lepola (2022) çalışmalarında, “Çocuk Davranış Motivasyon Ölçeği”nin Rusça versiyonunun geçerliliğini doğrulamak, motivasyonel eğilimlerde cinsiyet farklılıklarını incelemek ve yürütücü fonksiyonların öğrenme motivasyonel eğilimler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma, 434 tipik olarak gelişen 5-6 yaş arası çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çocuk Davranış Motivasyon Ölçeği” (CBeMO) kullanılmıştır. CBeMO'nun belirlenen iç yapısı, Rus örneğinde görevden kaçınma ve sosyal bağımlılık ile ilgili CBeMO maddeleri arasında bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, üç CBeMO ölçeğinde kızlar ve erkekler arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlevlerle ilgili olarak, grup büyüklüğü, yaş, cinsiyet ve sözel zekâ kontrol edildiğinde, motor becerileri ve çalışma belleğinin çocukların öğrenme motivasyonel eğilimleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Özsoy (2023) tarafından ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri İle Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi’ amacıyla yapılan araştırmada çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48-72 ay aralığında 224 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Aile Bilgi Formu', 'Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)' kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda çocukların yürütücü işlev becerilerinin hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol alt boyutlarında cinsiyete göre, ketleyici kontrol alt boyutunda yaşa göre, çalışan bellek alt boyutunda ise devam edilen okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna; yürütücü işlev becerileri doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba meslek türüne göre incelendiğinde ise hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin genel yeterlilik alt boyutunda cinsiyete göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında okul öncesi eğitim alma süresine göre, üst düzey memnuniyet alt boyutunda devam edilen okul türüne göre, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anne öğrenim düzeyine göre ve genel yeterlilik alt boyutunda anne çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna; çocukların motivasyon düzeyleri yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, baba

öğrenim düzeyi, baba meslek türüne göre incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fang, Gorozhanina ve Mamedova (2023) çalışmalarında, anaokulu çocuklarının sınıf ortamında öğrenme motivasyonlarını ve öğrenmeye katılımlarını incelemişlerdir. Araştırma, Rusya'daki anaokulu çocukları ile yapılmış olup, 5-6 yaş aralığında 32 kız ve 30 erkek olmak üzere toplamda 62 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, Berhenke (2013) tarafından sunulan "Yetkinlik Motivasyonu Ölçüm Tekniği'ne dayanan bir deney kullanılmıştır. Anaokulu çocuklarının öğrenme motivasyonunu artırmak ve program geliştirmek amacıyla simülasyon yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubundaki çocuklar iki gruba ayrılmıştır: birinci grup için son teknolojiye dayalı bir program geliştirilirken, ikinci grup geleneksel bir programa göre eğitilmiştir. Araştırma, motivasyon ölçeğine dayalı olarak birinci gruptaki çocukların daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğu ve zaman sınırlarının görev performansını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Kalaylı ve Gültekin Akduman (2024) tarafından gerçekleştirilen, 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı araştırmada çalışma grubunu okul öncesi eğitimi alan 36-72 aylık 352 çocuk ile bu çocukların anneleri oluşmaktadır. Veriler toplama araçları "Çocuk ve Aile Bilgi Formu", "Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" dir. Araştırmanın sonucunda annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna ve aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; çocukların motivasyonlarının çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; annelerin ABTÖ-A Demokratik Tutum alt boyutu puanları ile çocukların DMQ18 Kaba Motor Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; ABTÖ-A Baskıcı-Otoriter Tutum alt boyutu puanlarıyla çocukların DMQ18 Genel Yeterlilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

2.3.2. Bağımsız Öğrenme Davranışları ile İlgili Çalışmalar

Sezgin (2016), yaptığı deneysel çalışmada "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı" kullanarak oyun temelli eğitimin çocukların davranışsal öz-düzenleme

becerilerine etkisini incelemiştir. 27 çocuk deney grubunda ve 27 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuç, oyun temelli hazırlanan programın etkisini ortaya koymaktadır.

Acar, Veziroğlu Çelik ve Arslan (2022), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve öğrenme davranışlarında öğretmen-çocuk ilişkisinin düzenleyici rolünü inceledikleri çalışmalarında, Türk çocuklarının öğrenme davranışlarını, öz düzenlemeleri ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin etkileşimi yoluyla incelemeyi amaçlamışlardır. Dezavantajlı mahalleden gelen 140 çocukla yapılan çalışmada, çocukların yaşları 39 ay ile 77 ay arasında değişiklik göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen-çocuk yakınlığı ve öz düzenleme davranışlarının öğrenme düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukların öğrenme davranışlarının öğretmen yakınlığı ile pozitif, öğretmen çatışması ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemenin sıcak ve soğuk yönlerinin çocukların öğrenme davranışlarıyla ilişkili olduğu, ancak bu sonucun yalnızca çok değişkenli analizlerde, öz düzenlemenin olumlu yönleri için geçerli olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çocukların öz düzenlemeleri (sıcak ve soğuk yönler) ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliklerinin, çocukların öğrenmeye yaklaşımları açısından önemli olduğu görülmüştür.

Özcan (2022) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların erken düşünme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 322 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasında yüksek seviyede ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, erkek ve kız çocuklarının yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme-karar verme becerilerinin bağımsız öğrenme davranışları üzerinde, kız çocuklarına kıyasla erkek çocuklarının lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ogelman, Saraç ve Özbilen (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, 5-6 yaş grubunda 130 çocukla yürütülmüştür. Çalışmada, çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) ve bağımsız öğrenme becerilerini ölçmek için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5) veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar, öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. Elde edilen verilerin analizine göre, sosyal becerilerin alt boyutları olan kişilerarası beceriler, öfke kontrolü, uyum becerileri, akran baskısıyla başa çıkma becerileri, sözel ifade becerileri,

kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri ile bağımsız öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, sosyal becerilerin desteklenmesinin bağımsız öğrenme davranışlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun, Yıldız ve Uzun (2023) tarafından yapılan 'Anne-Çocuk İletişiminin Küçük Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi' adlı çalışmada araştırmanın çalışma grubunu Sinop ilinde okul öncesi eğitimi devam eden 5-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba -Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) kullanılmıştır. ABÇİDA anneler tarafından doldururken BÖD 3-5 öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bulgular anne-çocuk iletişiminin mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutunun çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını anlamlı şekilde yordadığını gösterirken diğer alt boyutlar çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının istatiksel olarak anlamlı yordayıcıları değildir. Çocukların bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimin %12'si sözsüz iletişim alt boyutu tarafından açıklanırken, %3'ü mesaj alt boyutu tarafından açıklanmaktadır

Sümbül (2024), tarafından yapılan 'Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü' adlı çalışmada literatür taraması yapılarak çalışma modeli yol analizi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya Balıkesir il merkezinde, okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden, yaşları 49-71 aylar arasında değişen 323 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yürütücü işlev düzeylerini belirlemek için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), araştırmaya katılan sınıfların niteliğini değerlendirmek için Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve araştırmaya katılan çocukların öğrenme davranışlarını belirlemek için Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) kullanılmıştır. Bağımsız öğrenme davranışları çalışma bellek tarafından pozitif, ketleyici kontrol tarafından ve negatif şekilde yordanmaktadır. Ketleyici kontrol, olumlu davranışların teşvik edilmesi tarafından negatif ve özyeterliliğin desteklenmesi tarafından ise pozitif şekilde yordanmaktadır. Aracılar yoluyla dolaylı etkilerin hiçbirinin istatistiksel anlamlılığa ulaşmadığı bulunmuştur

Aydın, Taşkın ve Kara (2024), tarafından yapılan 'Okul Öncesinde Bağımsız Öğrenmenin Desteklenmesi: Eğitim Programı ve Öğretmen Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme' adlı çalışmada MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bağımsız öğrenmeyi desteklemesi açısından öğretmenlere nasıl bir yol haritası sunduğu incelenmiştir. Araştırma, 2023-2024

eğitim-öğretim yılında, ilgili programın uygulandığı resmi bağımsız bir anaokulunda görev yapan beş öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Bağımsız Öğrenme Program Analiz Formu, Bağımsız Öğrenme Sınıf İçi Gözlem Formu ve Bağımsız Öğrenme Görüşme Formu kullanılmıştır. Sonuçlar, programın; kazanımlar, eğitimin planlanması ve uygulanması ile çocuğu tanıma ve değerlendirme boyutlarında bağımsız öğrenmeyi duygusal pro-sosyal, bilişsel ve motivasyonel açılardan destekleyen ögelere sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin bağımsız öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalarda bulundukları ancak çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını koşullu/kısmi olarak destekleyen veya engelleyen davranışlar sergileyebildikleri belirlenmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi desteklemek amacıyla planlamalar yaptığı, öğrenme sürecinde düzenlemeler yaptığı, çocukları karar süreçlerine dahil ettiği ve sınıftaki sosyal iklimi yapılandırdığı belirlenmiştir. Öğretmenler, bağımsız öğrenmenin desteklenmesinde programın esnek, eklektik, çocuk merkezli ve oyun temelli olmasının kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı için, nicel bir araştırma olarak betimsel ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama türü araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu olduğu gibi betimlemeyi ve söz konusu olay veya olgulara etki ettiği düşünülen değişkenlerin etkisini veya ilişki derecesini olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel anasınıfı ve anaokuluna devam, öğretmeni tarafından tipik gelişim gösterdiği bildirilen 48-66 aylık çocuklar, örneklemini evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 386 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo

Demografik Özellikler	Frekans (*f*)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	197	51,0
Erkek	189	49,0
Toplam	386	100,0

Yaş		
36-48 ay	110	28,5
49-60 ay	143	37,0
61-72 ay	133	34,5
Toplam	386	100,0
Eğitim Kurum Türü		
Resmi Anaokulu	181	46,9
Resmi Anasınıfı	120	31,1
Özel Anaokulu	58	15,0
Özel Anasınıfı	27	7,0
Toplam	386	100,0
Okula Devam Süresi		
1 yıldan az	209	54,1
1-2 yıl arası	132	34,2
2 yıldan daha fazla süre	45	11,7
Toplam	386	100,0
Öğretmen Kıdemi		
0-1 yıl	45	11,7
1-5 yıl arası	72	18,7
5-10 yıl arası	155	40,2
10 yıl ve üzeri	114	29,5
Toplam	386	100,0
Anne Meslek		
Profesyonel	54	14,0
Yarı profesyonel	31	8,0
Ev hanımı	301	78,0
Toplam	386	100,0
Baba Meslek		
Profesyonel	78	20,2
Yarı profesyonel	64	16,6
Serbest meslek	244	63,2
Toplam	386	100,0

Araştırma kapsamına alınan çocukların tanıtıcı özelliklerinin dağılımı yukarıda yer alan Tablo 1'de gösterilmektedir.

Çocukların %51'i kız %49'u ise erkektir. Çocukların %28,5'ini 36 ile 48 ay arasındaki çocuklar, %37'sini 49 ile 60 ay arasındaki çocuklar ve %34,5'ini ise 61 ile 72 ay arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %46,9'u resmi anaokuluna, %31,1'i resmi anasınıfına, %15'i özel anaokuluna ve %7'si ise özel anasınıfına devam etmektedir. Çocukların %54,1'i 1 yıldan az, %34,2'si 1 ile 2 yıl arasında ve %11,7'si ise 2 yıldan daha uzun süredir okula devam etmektedir. Çocukların eğitim aldıkları öğretmenlerin %11,7'si 0 ile 1 yıl arası, %18,7'si 1 ile 5 yıl arası, %40,2 5 ile 10 yıl arası ve %29,5'i ise 10 yıldan daha uzun süreli kıdeme sahiptir. Çocukların %14'ünün annesi profesyonel meslek grubunda, %8'inin annesi yarı profesyonel meslek grubunda iken %78'inin annesi ev hanımıdır. Çocukların %20,2'sinin babası profesyonel meslek grubunda, %16,6'sının babası yarı profesyonel meslek grubunda iken %63,2'sinin babası serbest meslek ilgilenmektedir. Profesyonel meslek grubunda: doktor, öğretmen, mühendis, akademisyen, hemşire, mimar; yarı profesyonel meslek grubunda: çağrı merkezi görevlisi, halkla ilişkiler, sekreter; ev hanımı grubunda: çalışmayan anneler ve geçici işsiz olan anneler; serbest meslek grubunda: işsiz, esnaf ve işletmeci ebeveynler yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu; çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süreleri, okulun türü, öğretmenin kıdemine, anne-babanın mesleği gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik ifadeler yer almaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)

Maslincole, Morgan, Jennings, Hauser Cram, Harmon ve Brockman Busch-Rossnagel (1993) tarafından geliştirilen ölçek, 1997 ve 2014 yılları arasında DMQ17 versiyonu ile kullanılmış; 2015 yılında ise Jozsa ve Morgan tarafından revize edilerek DMQ18 versiyonu ile kullanılmaya başlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçekte 39 madde bulunmakta ve 7 alt ölçeğe ayrılmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Alt Ölçekler;

Bilişsel Sebat: Çocuk için zor olabilecek bir görev üzerinde uzun süre çalışmak, onu tekrarlamak ve onun sürece katkısını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Kaba Motor Sebat: Çocuğun fiziksel aktivitede sonuç elde edene kadar gösterdiği çabayı ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat: Çocuğun yetişkinlerle iletişim kurma, oynama ve yetişkinlerle farklı şekillerde etkileşime devam etme yeteneğini ve kararlılığını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çocuklarla Sosyal Sebat: Çocuğun empati, iletişim ve akranlarıyla birlikte olma gibi yeteneklerini ölçerek, akranlarını anlama çabasını ve kişinin eylemlerini iletme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Üst Düzey Memnuniyet: Çocuğun başarıdan duyulan memnuniyet, heyecan, sevinç gibi duyguları deneyimleme ve ifade etme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Olumsuz Tepki: Bir çocuğun başarısızlıkla karşılaştığında üzüntü, öfke, hayal kırıklığı ve utanç gibi duyguları ifade etme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır. İki alt boyuttan oluşur. Bunlar; üzüntü/hayal kırıklığı, utanma/öfkedir.

Genel Yeterlilik: Çocuğun yaptığı işi akranlarına göre daha iyi anlama, problem çözme gibi becerileri daha iyi ve daha hızlı gerçekleştirme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeğinde, yurt içi uyarlama yapılmış, 6 dil uzmanı ile çalışılarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Üniversitelerde okul öncesi alanında görev yapan 4 akademisyen, ölçek maddelerinin kapsamı ve Türk kültürüne uyumunu değerlendirmiş ve yapılan düzenlemelerin ardından 5 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulan ölçek son halini almıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak, ölçeğin 7 faktörlü yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ölçeğin yedi faktörlü yapısının uyum indeksleri değerlendirildiğinde model veri uyumunun sağlandığı belirtilmiş ve ölçeğin sperman Brown iki yarı test güvenirliği katsayılarının ,77 ile ,90 arasında, Cronbach Alpha güvenirlik kat sayılarının ,84 ile ,91 arasında değiştiği saptanmıştır. Test tekrar test güvenirliği 0,85 olan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 2018 yılında tekrar yapılmış ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 36-72 aylık çocuklarla (n=401) Ankara örnekleminde yapılan çalışmada, ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi sonucu doğrulanmıştır. Alpha güvenirlik kat sayıları saptanan ölçekte katsayıların 0,82 ile 0,90 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Bu çalışmada, Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)'ne ilişkin güvenirlik analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı

Ölçekler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği	,956	16
Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği	,957	39
Bilişsel sebat boyutu	,857	5
Kaba motor sebat boyutu	,840	5
Yetişkinlerle Sosyal sebat boyutu	,850	5
Çocuklarla Sosyal sebat boyutu	,876	6
Üst düzey memnuniyet boyutu	,848	5
Olumsuz Tepki boyutu	,851	4
Genel Yeterlilik boyutu	,840	5

Tablo 2'de görüldüğü üzere, motivasyon ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,84 ile 0,95 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş)

Saraç vd. (2019) ait olan ve uyarlaması yapılan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları (BÖD 3-5) Ölçeği" Whitebread Vd. (2009) tarafından geliştirilmiş, 3-5 yaş arasındaki çocukların sınıf ortamında öğrenme davranışlarının gözlem yoluyla değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracıdır. Orijinali 22 maddeden oluşmaktadır. Bir yetişkin tarafından çocuğun sınıf ortamında gözlenmesiyle doldurulmaktadır. 4'lü likert üzerinde değerlendirilen maddelerden alınabilecek en yüksek puan 64, en düşük puan 16'dır. Tek faktörlü ölçme aracının orijinali geliştirilirken daha önce yapılan çalışmaları inceleyerek bu yaş grubunda bulunan çocukların üst bilişsel ve öz düzenleyici davranışlarına ilişkin 35 davranış ifadesi belirlemişlerdir (Saraç vd. 2019). Okul Öncesi Çocukları İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5) Türkçe 'ye uyarlanırken İngilizce diline hâkim 3 kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe 'ye çevrilip ardından bir araya gelerek çeviriler karşılaştırılıp ve uyumlulaştırılmıştır. 16 maddeden oluşan ve 4'lü likert tipindeki

ölçek çocuğu sınıf ortamında düzenli olarak gözleyen bir yetişkin tarafından ortalama 10-15 dakikada doldurulabilmektedir. Test-tekrar test güvenirliği .962, iç tutarlılık ise .968 olan ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu değerlere göre, BÖD 3-5'in güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir (Saraç vd., 2019). Bu çalışmada, 'Okul Öncesi Çocukları İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5) 'ne ilişkin güvenirlik analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha (α) Güvenirlik Katsayısı

Ölçek	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği	,956	16

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ait Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı değerleri 0,95'tir. Elde edilen bulgular ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili uzmanlardan (Ek 1 ve Ek 2); Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan çalışmada verilerin toplanması süreci için gerekli izinler (Ek 3); çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla gerekli olan ölçek formları Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulup; gerekli izin ve onaylar (Ek 4) alınmıştır. İlgili onaylarla birlikte çalışma yapılacak kurumlara araştırmacı tarafından gidilmiş ve ölçekler hakkında uygulama öncesi öğretmenlere bilgi verilmiştir. Ölçek uygulamaları yapılırken herhangi bir soru ya da bilgi alınması için öğretmenlere araştırmacının iletişim bilgileri verilmiş, anlaşılmayan noktalar tek tek açıklanmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki motivasyon düzeylerinin ve bağımsız öğrenme davranışlarının belirlenmesi amacıyla "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş)" öğretmenlere dağıtılarak, öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplamaları istenmiştir. Ölçekler belirlenen tarihte kurumlara gidilerek araştırmacı tarafından öğretmenlerden teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Dijital ortamda analiz edilen veriler, kontrol edilerek anket formülüne uygun olarak düzeltilmiştir. Raporlamada IBM SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılan analiz, kategorik ölçümlerin sayısal olarak işlenmesini içermektedir. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılım göstermediği sonucu Kolmogorov-Smirnov testi ile Skewness(çarpıklık) ve Kurtosis(basıklık) testi uygulanarak doğrulanmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Analiz yapılırken; sayısal verileri karşılaştırmada bağımsız t testi ikili gruplar için kullanılmış, çoklu grup karşılaştırmaları için Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişki analiz edilirken Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

3.5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Normallik Analizleri

Normallik analizi için araştırma verilerinin Kolmogorov-Smirnov test sonucu ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapıla analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğine Yönelik Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	Anlamlılık
Motivasyon	0,06	386	0,001

Motivasyon	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	3,94	,034
Medyan	3,97	
Varyans	0,47	
Standart Sapma	0,68	
Minimum	1,51	
Maximum	5,00	
Skewness (çarpıklık)	-0,48	0,12
Kurtosis(basıklık)	0,14	0,24
Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi		

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi motivasyonları ile ilgili sonuçların yer aldığı normallik testi ve tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Verilerin normalliğinin belirlenebilmesi için yukarıda bulunan Kolmogorov-Smirnov Testi'ne verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak amacıyla bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnovsig.(anlamlılık) değerine bakıldığında anlamlı çıktığı ($p<0,05$) saptanmıştır. Normallik testinde anlamlılık değerinin anlamlı çıkması istenen bir durum değildir. Bu durum teste tabi tutulan verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde SPSS anket soruları Likert ölçekli sorular olduğundan dolayı değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için ikinci tabloda bulunan Skewness(çarpıklık) değeri ve Kurtosis(basıklık) değerine bakılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1,5 değerleri arasında olduğunda değerler normal kabul edilebilir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hepsi ±1,5 değeri arasında bulunmasından dolayı okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeğinden toplanan verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Tablo 5.
Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğine Yönelik Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	Anlamlılık
Öğrenme Davranışları	0,078	386	0,00

Öğrenme Davranışları	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2,85	0,03
Medyan	2,87	
Varyans	0,53	
Standart Sapma	0,72	
Minimum	1,13	
Maximum	4,00	
Skewness(çarpıklık)	-0,02	0,12
Kurtosis(basıklık)	-0,72	0,24
Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi		

Araştırmaya katılan çocukların öğrenme davranışları ile ilgili sorularının yer aldığı normallik testi ve tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Verilerin normalliğinin belirlenebilmesi için yukarıda bulunan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testinden verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak amacıyla bakılması gerekir. Kolmogorov-Smirnovsig. değerine bakıldığında anlamlı çıktığı ($p<0,05$) saptanmıştır. Normallik testinde anlamlılık değerinin anlamlı çıkması istenen bir durum değildir. Bu durum teste tabi tutulan verilerin normal dağılmadığını söylemektedir. Sosyal bilimlerde SPSS anket soruları Likert ölçekli sorular olduğundan dolayı değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için ikinci tabloda bulunan Skewness(çarpıklık) değeri ve Kurtosis(basıklık) değerine bakılması gerekmektedir.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1,5 değerleri arasında olduğunda değerler normal kabul edilebilir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hepsi ±1,5 değeri arasında bulunmasından dolayı bağımsız öğrenme davranışları ölçeği sorularının normal dağıldığı görülmüştür. Analizlere parametrik testler uygulanacağı saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir.

4.1.Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Ortalaması

Çocukların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamalarına ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Alt Problem 1: Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları nasıldır?

Tablo 6.
Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

	Ölçekten alınabilecek		Ölçekten alınan			
	Min	Max	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği	16	64	18	64	45,61	11,651
Bilişsel sebat boyutu	1	5	1	5	3,82	,894
Kaba motor sebat boyutu	1	5	1	5	4,13	,802
Yetişkinlerle Sosyal sebat boyutu	1	5	1	5	3,78	,916
Çocuklarla Sosyal sebat boyutu	1	5	1	5	3,80	,902
Üst düzey memnuniyet boyutu	1	5	1	5	4,36	,761
Olumsuz Tepki boyutu	1	5	1	5	4,00	,968
Genel Yeterlilik boyutu	1	5	1	5	3,94	,825

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinin puan ortalaması 45.61 olup ölçekten alınabilecek puanlar 16 ile 64 arasında değiştiğinden araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarını yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocukların Bilişsel Sebat boyutunun puan ortalaması 3.82 olup ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 5 arasında değiştiğinden araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının bilişsel sebat davranışlarını ortanın üstünde değerlendirdikleri; Kaba Motor Sebat boyutunun puan ortalaması 4.13 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının kaba motor sebat davranışlarını çok yüksek değerlendirdikleri; Yetişkinlerle Sosyal Sebat boyutunun puan ortalaması 3.78 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının yetişkinlerle sosyal sebat davranışlarını ortanın üstünde değerlendirdikleri; Çocuklarla Sosyal Sebat boyutunun puan ortalaması 3.80 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının çocuklarla sosyal sebat davranışlarını ortanın üstünde değerlendirdikleri; Üst Düzey Memnuniyet boyutunun puan ortalaması 4.36 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının üst düzey memnuniyet davranışlarını çok yüksek olarak değerlendirdikleri; Olumsuz Tepki boyutunun puan ortalaması 4.00 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının olumsuz tepki davranışlarını çok yüksek olarak değerlendirdikleri; Genel Yeterlilik boyutunun puan ortalaması 3.94 olup öğretmenlerinin gözlemlediği okul öncesi çocuklarının genel yeterlilik davranışlarını yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.2. Motivasyon Ölçeğine Yönelik Bulgular

Motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular tablo 7 - 13 arasında vermiştir.

Alt Problem 1: Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonlarının; çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, okul türü, öğretmenin kıdemi ve anne babanın mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4.2.1. Cinsiyet/ Motivasyon

Tablo 7.
Çocukların Cinsiyetine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız t Testi Analizi

	Cinsiyet	n	X̄	SS	Önemlilik Testi
Bilişsel Sebat	Kız	197	3,87	0,86	t=1,269 p= 0,523
	Erkek	189	3,75	0,92	
Kaba Motor Sebat	Kız	197	4,15	0,78	t=0,556 p= 0,180
	Erkek	189	4,10	0,81	
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Kız	197	3,85	0,88	t=1,738 p= 0,532
	Erkek	189	3,69	0,93	
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	197	3,91	0,87	t=2,583 p= 0,651
	Erkek	189	3,67	0,92	
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	197	4,38	0,77	t=0,649 p= 0,973
	Erkek	189	4,33	0,74	
Olumsuz Tepki	Kız	197	3,91	0,90	t=0,706 p= 0,900
	Erkek	189	3,84	0,89	
Genel Yeterlilik	Kız	197	3,96	0,81	t=0,536 p= 0,739
	Erkek	189	3,91	0,83	

Tablo 7'ye bakıldığında çocukların cinsiyetlerine göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırma sonuçlarının aksine Özsoy (2023), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında çocukların motivasyonlarını cinsiyet değişkenine göre incelediğinde, cinsiyetler arasındaki anlamlı farklılığın genel yeterlilik alt boyutunda ve kız çocukların ortalama puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öner ve Özbey (2023), tarafından yapılan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı

araştırmada motivasyon ölçeği yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Özbey (2018b), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme adlı çalışmasında, çocukların motivasyonlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2019), 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada çocukların aldıkları puanların çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gözübüyük (2020), çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyetin çocukların motivasyonlarını etkilemediğini tespit etmiştir.

Cinsiyet farklılıkları, genellikle bilişsel ve motor becerilerle ilişkili algılar üzerinde etkili olduğu düşünülen önemli bir değişkendir (Hyde, 2014). Ancak bu çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmaması, cinsiyet değişkeninin ölçeğin alt boyutlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Hyde'ın (2014)'ın cinsiyet benzerlikleri hipotezi, bu durumu desteklemektedir ve genellikle bilişsel beceriler ve sosyal algılar bağlamında cinsiyetler arasında büyük farklar olmadığını savunmaktadır.

4.2.2. Yaş / Motivasyon

Tablo 8.
Çocukların Yaşına Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Yaş	N	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	36-48 ay	110	3,57	0,89	F =15,780 p= 0,000*	3>1-2
	49-60 ay	143	3,69	0,81		
	61-72 ay	133	4,14	0,87		
Kaba Motor Sebat	36-48 ay	110	3,97	0,87	F =10,904 p= 0,000*	3>1-2
	49-60 ay	143	4,00	0,77		
	61-72 ay	133	4,38	0,70		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	36-48 ay	110	3,66	0,84	F =5,882 p= 0,003*	3>1-2
	49-60 ay	143	3,66	0,86		
	61-72 ay	133	3,99	0,98		
Çocuklarla Sosyal Sebat	36-48 ay	110	3,68	0,84	F =4,274 p= 0,015*	3>1-2
	49-60 ay	143	3,71	0,82		

	61-72 ay	133	3,98	1,00		
Üst Düzey Memnuniyet	36-48 ay	110	4,27	0,82	F =11,088 p= 0,000*	3>1-2
	49-60 ay	143	4,20	0,75		
	61-72 ay	133	4,60	0,64		
Olumsuz Tepki	36-48 ay	110	3,72	0,85	F =7,689 p= 0,001*	3>1-2
	49-60 ay	143	3,77	0,89		
	61-72 ay	133	4,12	0,89		
Genel Yeterlilik	36-48 ay	110	3,74	0,85	F =14,479 p= 0,000*	3>1-2
	49-60 ay	143	3,81	0,77		
	61-72 ay	133	4,23	0,77		
*p<0,05						

Tablo 8'e bakıldığında çocukların yaş gruplarına göre motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Anlamlı farklılık 61-72 ay çocuklar ile 36-48 ay ve 49-60 ay çocuklar arasında ve 61-72 ay çocukların lehine görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının aksine; Özsoy (2023), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında çocukların motivasyonlarını yaşa göre incelediğinde, motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda çocukların yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Özbey (2018), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme adlı çalışmasında çocuklar yaş değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Kalaylı (2021), annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında çocukların yaş değişkenine göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat, kaba motor sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılığın 60 ay ve üstü çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Yumurtacı (2024), okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında çocukların yaş değişkenine göre motivasyon ölçeği çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda anlamlı farklılığın 48-60 aylık çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir.

Bilişsel sebat, çocukların karşılaştıkları engeller karşısında azimle çözüm üretme yeteneği ile ilişkilidir. Yaş ilerledikçe çocukların bu becerilerini geliştirmesi, zihinsel esneklik ve problem çözme yeteneklerinin artması ile paralellik göstermektedir (Bjorklund, 2022). 61-

72 ay arası çocukların bilişsel sebat düzeylerinin daha yüksek olması, bu dönemin çocukların bilişsel gelişim açısından kritik bir evreyi işaret etmesiyle açıklanabilir. Bu yaş grubunda çocukların daha karmaşık düşünme becerileri ve stratejik düşünme kapasiteleri gelişmeye başlamaktadır (Miller, 2011).

Kaba motor beceriler, çocukların fiziksel gelişim sürecinin temel taşlarından biridir. Erken yaşlarda motor becerilerin temelleri atılmakta, yaş ilerledikçe ise bu beceriler daha gelişmekte ve kontrollü bir hale gelmektedir (Berk, 2013). 61-72 ay arası çocukların daha yüksek kaba motor sebat düzeyleri, bu yaş grubunun kas gelişimi ve koordinasyon açısından daha ileri seviyede olduğunu düşündürmektedir. Çocuklar bu dönemde denge, koşma, zıplama ve nesneleri taşımada daha fazla beceri gösterir, bu da onların kaba motor sebat düzeylerini güçlendirebilir.

Çocukların yaşla birlikte sosyal becerilerinin ve çevrelerindeki yetişkinlerle olan etkileşimlerinin daha fazla olgunlaştığını ve bu nedenle yetişkinlere dair sosyal sebat düzeylerinin arttığını düşündürmektedir. Sosyal sebat, çocukların sosyal çevrelerinde kalıcı ve tutarlı bir şekilde etkileşim kurabilme kapasitesidir. Sosyal beceriler, çocukların çevreleriyle daha güçlü bağlar kurmasına olanak tanırken, yaş ilerledikçe bu becerilerdeki gelişim, onların toplumsal rolleriyle daha uyumlu hale gelmektedir (Bornstein, 2005).

Çocukların sosyal becerileri, yaşları ilerledikçe daha karmaşık bir hale gelmektedir. 36-48 ay arasındaki çocuklar, daha çok temel sosyal becerileri öğrenirken, 61-72 ay arasındaki çocuklar, çevreleriyle daha anlamlı etkileşimler kurarak sosyal sebat düzeylerini geliştirirler. Yaşla birlikte gelişen sosyal beceriler, çocukların sosyal ilişkilerindeki sürekliliği ve tutarlılığı artırmaktadır (Sameroff, 2009). Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği kritik bir dönemdir (Bornstein, 2005). Çocuklar, yaş ilerledikçe hem daha karmaşık sosyal etkileşimlerde bulunur hem de duygusal zekâlarını geliştirirler.

Üst düzey memnuniyet, çocukların çevrelerinden, yaşadıkları deneyimlerden ve sosyal etkileşimlerden duydukları tatmin düzeyini yansıtmaktadır (Gunnar, 2000). Çocuklar yaşları ilerledikçe, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisiyle çevrelerinden aldıkları memnuniyet düzeylerini daha net bir şekilde ifade edebilirler. 61-72 ay arasındaki çocuklar, daha önceki yaş gruplarına kıyasla daha yüksek bir tatmin duygusuna sahip olmaktadırlar, bu da onların daha gelişmiş duygusal becerilere ve deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir. 61-72 ay arasındaki çocuklar okul ortamı ve genişleyen sosyal çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunurlar. Bu sosyal etkileşimlerin artması, çocukların kendilerine ve çevrelerine karşı daha yüksek memnuniyet düzeyleri geliştirmelerine yol açmaktadır. Aynı zamanda, yaş

ilerledikçe çocukların çevrelerinden aldıkları geri bildirimlerin daha karmaşık ve anlamlı hale gelmesi, memnuniyet düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2017).

Çocukların yaş ilerledikçe çevresel ve sosyal uyaranlara karşı duyarlılıklarının arttığını ortaya koyan gelişimsel psikoloji literatürü ile uyum göstermektedir (Berk, 2013). Özellikle 61-72 ay arasındaki çocukların daha yüksek olumsuz tepki düzeylerine sahip olması, bu dönemdeki bilişsel gelişim süreçlerinin etkisiyle açıklanabilir. Bu yaş grubu çocukları soyut düşünme yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte empati kurma ve sosyal bağlamları daha iyi kavrama becerisi kazanmaktadır (Thompson ve Goodman, 2009). Bu durum onların sosyal ve çevresel olumsuzlukları daha belirgin bir şekilde algılamalarına neden olmaktadır (Gleason ve Hohmann, 2006). 61-72 ay grubundaki çocukların olumsuz tepki düzeylerinin daha yüksek olması, bu yaş döneminde gelişen öz düzenleme becerilerinin hala tam anlamıyla olgunlaşmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

61-72 ay arasındaki çocukların daha yüksek genel yeterlilik düzeylerine sahip olması, bu dönemde kazanılan gelişimsel becerilerin etkisiyle açıklanabilir. Çocukların bu dönemde öz yeterlilik düzeylerinin artmasının, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisiyle de açıklanabileceği söylenebilir. Bu teoriye göre, çocuklar çevrelerinden gelen destekle daha üst düzey becerileri öğrenme kapasitesine sahiptir (Mustakimah, 2023). Özellikle 61-72 ay grubunda soyut düşünme, problem çözme ve dil gelişiminin hızlanması, çocukların çevreye olan hakimiyet duygusunu artırmakta ve genel yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Rogoff, 2003). Bandura'ya göre çocukların başarı algısı ve deneyimleri, gelecekteki performanslarına ve motivasyonlarına doğrudan etki eder. 61-72 ay arasındaki çocukların deneyimlerle daha fazla başarı hissi edinmeleri, genel yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olmasına katkı sağlamaktadır (Calicchio, 2023).

4.2.3. Kurum Türü / Motivasyon

Tablo 9.
Çocukların Devam Ettiği Kurum Türüne Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Eğitim Kurumu	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	Resmi Anaokulu	181	3,83	0,91	F =2,032 p= 0,109	
	Resmi Anasınıfı	120	3,92	0,78		
	Özel Anaokulu	58	3,59	1,01		
	Özel Anasınıfı	27	3,68	0,91		
Kaba Motor Sebat	Resmi Anaokulu	181	4,11	0,85	F =1,179 p= 0,318	
	Resmi Anasınıfı	120	4,22	0,67		
	Özel Anaokulu	58	4,04	0,83		
	Özel Anasınıfı	27	3,96	0,87		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Resmi Anaokulu	181	3,81	0,93	F =2,341 p= 0,073	
	Resmi Anasınıfı	120	3,87	0,78		
	Özel Anaokulu	58	3,56	0,99		
	Özel Anasınıfı	27	3,51	1,06		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Resmi Anaokulu	181	3,85	0,94	F =3,706 p= 0,012*	2>3
	Resmi Anasınıfı	120	3,91	0,71		
	Özel Anaokulu	58	3,52	0,91		
	Özel Anasınıfı	27	3,50	1,17		
Üst Düzey Memnuniyet	Resmi Anaokulu	181	4,39	0,78	F =1,041 p= 0,374	
	Resmi Anasınıfı	120	4,39	0,63		
	Özel Anaokulu	58	4,20	0,85		
	Özel Anasınıfı	27	4,35	0,84		
Olumsuz Tepki	Resmi Anaokulu	181	4,01	0,91	F =6,238 p= 0,000*	3>1-2
	Resmi Anasınıfı	120	3,93	0,75		
	Özel Anaokulu	58	3,50	0,96		
	Özel Anasınıfı	27	3,55	0,96		
Genel Yeterlilik	Resmi Anaokulu	181	3,93	0,89	F =1,517 p= 0,210	
	Resmi Anasınıfı	120	4,03	0,66		
	Özel Anaokulu	58	3,75	0,91		
	Özel Anasınıfı	27	3,92	0,75		
*p<0,05						

Tablo 9'a bakıldığında çocukların eğitime devam ettiği kurum türlerine göre motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p> ,05). Anlamlı farklılık ölçeğin çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda resmi anasınıflarında eğitim gören çocuklar ile özel anaokullarında eğitim gören çocuklar arasında ve resmi anasınıflarında eğitim gören çocukların lehine; olumsuz tepki alt boyutunda özel anaokuluna devam eden çocuklar ile resmi anasınıfı ve resmi anaokuluna devam eden çocuklar arasında ve özel anaokuluna devam eden çocukların lehine görülmüştür.

Özsoy (2023) yaptığı çalışmada çocukların devam ettiği kurum türüne göre motivasyon ölçeği üst düzey memnuniyet alt boyutundan aldığı puana göre anlamlı farklılığın resmi anasınıflarına devam eden çocukların lehine olduğunu saptamıştır. Yumurtacı (2024) yaptığı çalışmada çocukların devam ettiği kurum türüne göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılığın resmi anaokuluna devam eden çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir.

Bazı araştırmalarda eğitim ortamlarının çocukların beceri ve algı gelişiminde önemli bir faktör olduğu vurgulanırken (Sylva vd., 2010), bazı çalışmalarda çocukların bireysel özellikleri ve aile desteğinin belirleyici faktör olduğu ifade edilmektedir (Melhuish vd., 2015). Eğitim ortamlarının çocukların sosyal dayanıklılık ve sebat becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Eğitim kurumlarının yapı ve işleyiş özellikleri bu farklılığı açıklayabilir. Resmi anaokulları ve anasınıflarında genellikle daha disiplinli ve yapılandırılmış bir eğitim ortamı sunulmaktadır (Hedges ve Cooper, 2018). Bu durum çocukların kurallara uyum sağlama ve sosyal ilişkilerde sebat gösterme becerilerini desteklemekte ve resmi eğitim kurumlarının müfredat odaklı yapısı, çocukların belirli görevleri sürdürme konusunda daha fazla deneyim kazanmasına olanak tanımaktadır (Jones ve Smith, 2020). Özel anaokullarında ise daha esnek ve bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim modelleri benimsenmektedir. Bu esneklik, çocukların sosyal dayanıklılık becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır (Kirkpatrick vd., 2017). Ancak bireysel farklılıklara odaklanan bu yaklaşımın, yaratıcı düşünce ve öz düzenleme becerileri açısından olumlu etkilerinin de olduğu bilinmektedir (Robinson vd., 2019).

4.2.4. Kuruma Devam Süresi / Motivasyon

Tablo 10.
Çocukların Kuruma Devam Etme Süresine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Okula Devam Süresi	N	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	1 yıldan az	209	3,69	0,88	F =5,700 p= 0,004*	3>1
	1-2 yıl arası	132	3,89	0,81		
	2 yıldan daha süre	45	4,15	1,06		
Kaba Motor Sebat	1 yıldan az	209	4,05	0,82	F =3,941 p= 0,020*	3>1
	1-2 yıl arası	132	4,15	0,74		
	2 yıldan daha süre	45	4,41	0,81		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	1 yıldan az	209	3,72	0,87	F =1,350 p= 0,260	
	1-2 yıl arası	132	3,88	0,81		
	2 yıldan daha süre	45	3,70	1,29		
Çocuklarla Sosyal Sebat	1 yıldan az	209	3,72	0,86	F =4,192 p= 0,016*	2>1
	1-2 yıl arası	132	3,97	0,79		
	2 yıldan daha süre	45	3,62	1,24		
Üst Düzey Memnuniyet	1 yıldan az	209	4,29	0,77	F =2,007 p= 0,136	
	1-2 yıl arası	132	4,40	0,69		
	2 yıldan daha süre	45	4,52	0,84		
Olumsuz Tepki	1 yıldan az	209	3,79	0,83	F =2,181 p= 0,114	
	1-2 yıl arası	132	3,97	0,94		
	2 yıldan daha süre	45	4,00	1,03		
Genel Yeterlilik	1 yıldan az	209	3,86	0,82	F =2,886 p= 0,057	
	1-2 yıl arası	132	3,97	0,75		
	2 yıldan daha süre	45	4,17	0,95		

*p<0,05

Tablo 10'a bakıldığında çocukların okula devam etme sürelerine göre motivasyon ölçeğinin yetişkinlerle sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anlamlı farklılık bilişsel sebat ve kaba motor sebat alt boyutlarında iki yıldan fazla süre okula devam eden çocuklar ile bir yıldan az süre okula devam eden çocuklar arasında ve iki yıldan fazla süre okula devam eden çocukların lehine; çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda iki yıldan fazla süre okula devam eden çocuklar ile bir yıldan az süre okula devam eden çocuklar arasında ve iki yıldan fazla süre okula devam eden çocukların lehine görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının aksine; Yumurtacı (2024) yaptığı çalışmada çocukların kuruma devam etme sürelerinin motivasyon ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Gözübüyük (2020) okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmasında çocukların motivasyon ölçeği bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanların kuruma devam süresi 2 yıl olan çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Gayret (2021) yaptığı çalışmada çocukların kuruma devam süresine göre motivasyon ölçeği kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılığın 13 ay ve üzeri sürede kuruma devam eden çocukların lehine olduğunu bulmuştur.

Eğitim süreci çocukların bilişsel dayanıklılık ve ısrar yeteneklerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bilişsel sebat, öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklara rağmen görevlere devam edebilme kapasitesi olarak tanımlanır ve bu yeteneğin gelişiminde düzenli eğitim deneyimleri kritik öneme sahiptir (Duckworth ve Gross, 2014). Eğitim süresinin artması, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme engellerini aşma konusundaki özgüvenlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Uzun süreli okul deneyimlerinin çocuklara daha fazla sosyal etkileşim ve akademik fırsat sunduğu bilinmektedir. Bu durum çocukların öz düzenleme ve sebat becerilerini güçlendirmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005). Eğitim süresinin artmasıyla birlikte çocuklar, öğrenme süreçlerinde daha fazla başarı duygusu yaşamakta ve bu da sebat düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Pajares ve Schunk, 2001).

Çocukların fiziksel olarak aktif olmalarını teşvik eden uzun süreli eğitim deneyimleri, dayanıklılık ve azim gibi davranışsal niteliklerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Goodway ve Robinson, 2015). Motor becerilerin gelişimi üzerinde etkili olan çevresel faktörlerden biri de eğitim sürekliliğidir. Eğitim ortamında öğretmenlerin ve eğitim programlarının çocukları teşvik etmesi, öğrenme sürecindeki sebat davranışlarını güçlendirmektedir (Pate, O'Neill ve Mclver, 2011). Okul ortamı, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda motor beceri gelişimini ve dayanıklılığı da destekleyen önemli bir sosyal bağlam sunmaktadır (Logan, Robinson, Wilson ve Lucas, 2012).

Çocukların sosyal dayanıklılık ve sebat düzeylerinin gelişiminde okula devam süresi önemli bir faktördür. Okul ortamı, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal becerilerin gelişimi için de önemli bir bağlam olarak görülmektedir (Wentzel, 2017). Eğitime daha uzun süreli

katılımın çocukların sosyal dayanıklılıklarını artırabileceği ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Öte yandan, bulgular 2 yıldan fazla süre okula devam eden çocukların sosyal sebat düzeylerinin düşüş göstermesiyle dikkat çekmektedir. Algılarda düşüşün sebebi, uzun süreli eğitimde ortaya çıkabilecek yorgunluk, stres ve motivasyon kaybı gibi faktörlerle açıklanmaktadır (Eccles ve Roeser, 2011).

4.2.5. Öğretmenin Kıdemi / Motivasyon

Tablo 11.
Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemine Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Kıdemi	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	0-1 yıl	45	3,99	0,76	F =1,185 p= 0,315	
	1-5 yıl arası	72	3,80	0,97		
	5-10 yıl arası	155	3,84	0,87		
	10 yıl ve üzeri	114	3,71	0,91		
Kaba Motor Sebat	0-1 yıl	45	4,19	0,61	F =0,444 p= 0,722	
	1-5 yıl arası	72	4,14	0,85		
	5-10 yıl arası	155	4,07	0,86		
	10 yıl ve üzeri	114	4,17	0,74		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	0-1 yıl	45	4,00	0,85	F =1,186 p= 0,315	
	1-5 yıl arası	72	3,77	0,94		
	5-10 yıl arası	155	3,71	0,90		
	10 yıl ve üzeri	114	3,78	0,92		
Çocuklarla Sosyal Sebat	0-1 yıl	45	4,18	0,70	F =3,629 p= 0,013*	1>3-4
	1-5 yıl arası	72	3,84	0,91		
	5-10 yıl arası	155	3,70	0,92		
	10 yıl ve üzeri	114	3,74	0,89		
Üst Düzey Memnuniyet	0-1 yıl	45	4,37	0,63	F =4,234 p= 0,006*	4>2-3
	1-5 yıl arası	72	4,20	0,84		
	5-10 yıl arası	155	4,28	0,77		
	10 yıl ve üzeri	114	4,55	0,68		
Olumsuz Tepki	0-1 yıl	45	4,04	0,65	F =3,273 p= 0,021*	4>2
	1-5 yıl arası	72	3,68	0,93		
	5-10 yıl arası	155	3,80	0,88		
	10 yıl ve üzeri	114	4,03	0,94		
Genel Yeterlilik	0-1 yıl	45	4,18	0,69	F =2,022 p= 0,110	
	1-5 yıl arası	72	3,80	0,95		
	5-10 yıl arası	155	3,95	0,81		
	10 yıl ve üzeri	114	3,91	0,77		

*p<0,05

Tablo 11'e bakıldığında çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anlamlı farklılık çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda 0-1 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 5-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 0-1 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; üst düzey memnuniyet alt boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve 5-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; olumsuz tepki alt boyutunda anlamlı farklılık 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Yumurtacı (2024) yaptığı çalışmada çocukların öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre motivasyon ölçeği üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğunu saptamıştır. Öner ve Özbey (2023) yaptığı çalışmada çocukların öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde öğretmenlerin deneyiminin ve kıdeminin eğitimdeki başarısına ve çocukların gelişimlerine etkileri üzerine farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, deneyimli öğretmenlerin, daha fazla deneyime sahip olmanın, öğretim stratejileri ve çocuk düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini belirtmektedir (Kunter vd., 2013). Ancak, bazı çalışmalarda öğretmen kıdeminin, özellikle bilişsel becerilerle doğrudan ilişkili olmadığı ve eğitimdeki pedagojik becerilerin yanı sıra okul içi ve dışı faktörlerin daha belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Hill vd., 2011; Steinberg vd., 2016). Öğretmenlerin kıdemlerinin, bilişsel ve sosyal algılar üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini gösteren bulgular, öğretmenlerin öğretim deneyiminin sadece bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer faktörler, öğretmenlerin pedagojik becerileri, okul iklimi ve çocuk-öğretmen etkileşimlerinin bu algılar üzerinde daha güçlü etkiler yaratmaktadır. Özellikle öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve öğretim tarzları, çocukların gelişimlerinde önemli değişikliklere yol açabilmektedir (Pianta vd., 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyiminin yanı sıra, öğretim uygulamalarının kalitesi ve öğretmenlerin çocukla olan ilişkileri de belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenin kıdemine göre aldığı puan ile alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmaması, öğretmenlerin gelişimiyle ilgili daha geniş bir perspektife ihtiyaç

duyulduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece yıllara dayalı değil, aynı zamanda sürekli bir eğitim ve geribildirimle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik becerilerinin sürekli geliştirilmesi, öğretmen kıdeminden bağımsız olarak çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek için daha etkili bir yol olmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017; Guskey, 2002).

4.2.6. Anne Meslek Grubu / Motivasyon

Tablo 12.
Çocukların Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi

	Anne Meslek	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	Profesyonel	54	4,07	0,64	F =5,39 p= 0,00*	1>2
	Yarı profesyonel	31	3,42	0,72		
	Ev hanımı	301	3,80	0,93		
Kaba Motor Sebat	Profesyonel	54	4,30	0,59	F =7,44 p= 0,00*	1>2-3
	Yarı profesyonel	31	3,63	0,68		
	Ev hanımı	301	4,14	0,82		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Profesyonel	54	3,97	0,62	F =5,81 p= 0,00*	1>2-3
	Yarı profesyonel	31	3,29	0,42		
	Ev hanımı	301	3,79	0,97		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Profesyonel	54	4,10	0,55	F =4,18 p= 0,01*	1>3
	Yarı profesyonel	31	3,60	0,51		
	Ev hanımı	301	3,76	0,97		
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel	54	4,45	0,54	F =18,79 p= 0,00*	1>2-3
	Yarı profesyonel	31	3,59	0,52		
	Ev hanımı	301	4,42	0,77		
Olumsuz Tepki	Profesyonel	54	4,08	0,57	F =8,91 p= 0,00*	1>2-3
	Yarı profesyonel	31	3,27	0,48		
	Ev hanımı	301	3,90	0,95		
Genel Yeterlilik	Profesyonel	54	4,12	0,61	F =8,08 p= 0,00*	1>2-3
	Yarı profesyonel	31	3,41	0,62		
	Ev hanımı	301	3,96	0,85		

*p<0,05

Tablo 12'ye bakıldığında, çocukların anne meslek gruplarına göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Hangi meslek grupları arasında farklılık olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek gurubunda bulunan çocuklar ile anneleri yarı profesyonel meslek grubunda ve anneleri ev hanımı olan çocuklar arasında ve anneleri profesyonel meslek grubunda bulunan çocukların lehine bulunmuştur.

Yumurtacı (2024) yaptığı çalışmada çocukların anne meslek değişkenine göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın anneleri profesyonel meslek grubunda olan çocukların lehine olduğunu bulmuştur. Bacı (2024) yaptığı çalışmada çocukların anne meslek değişkenine göre motivasyon ölçeği kaba motor sebat alt boyutunda anlamlı farklılığın anneleri memur olan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çocukların motivasyonlarının annelerinin mesleklerine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, annesi çalışan çocukların ev ortamındaki genel eğitim düzeyinin yüksekliği, sosyoekonomik koşullar, çocuğa sunulan fırsatlar veya rol model etkisi gibi faktörlerle açıklanabilmektedir.

4.2.7. Baba Meslek Grubu / Motivasyon

Tablo 13.
Çocukların Baba Meslek Gruplarına Göre Aldıkları Puan ile Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Baba Meslek	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Bilişsel Sebat	Profesyonel	78	3,83	0,75	F =2,15 p= 0,11	
	Yarı profesyonel	64	3,60	0,82		
	Serbest	244	3,86	0,94		
Kaba Motor Sebat	Profesyonel	78	4,05	0,72	F =6,35 p= 0,00*	3>1
	Yarı profesyonel	64	3,84	0,86		
	Serbest	244	4,22	0,79		
Yetişkinlerde Sosyal Sebat	Profesyonel	78	3,74	0,66	F =0,92 p= 0,39	
	Yarı profesyonel	64	3,65	0,78		
	Serbest	244	3,82	1,01		
	Profesyonel	78	3,94	0,59	F =1,43	

Çocuklarla Sosyal Sebat	Yarı profesyonel	64	3,70	0,83	p= 0,23	
	Serbest	244	3,77	0,99		
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel	78	4,14	0,70	F =11,58 p= 0,00*	3>1-2
	Yarı profesyonel	64	4,10	0,82		
	Serbest	244	4,49	0,72		
Olumsuz Tepki	Profesyonel	78	3,80	0,67	F =0,33 p= 0,71	
	Yarı profesyonel	64	3,91	0,80		
	Serbest	244	3,89	0,98		
Genel Yeterlilik	Profesyonel	78	3,86	0,72	F =3,52 p= 0,03*	3>1
	Yarı profesyonel	64	3,73	0,84		
	Serbest	244	4,01	0,83		
*p<0,05						

Tablo 13'e bakıldığında çocukların baba meslek gruplarına göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, olumsuz tepki alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Anlamlı farklılık kaba motor sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarında babaları serbest meslek grubunda bulunan çocuklar ile babaları profesyonel meslek grubunda olan çocuklar arasında ve babaları yarı profesyonel meslek grubunda bulunan çocukların lehine; üst düzey memnuniyet alt boyutunda babaları serbest meslek grubunda bulunan çocuklar ile babaları profesyonel ve yarı profesyonel meslek grubunda olan çocuklar arasında ve babaları serbest meslek grubunda olan çocukların lehine bulunmuştur.

Gözübüyük (2020) okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında çocukların baba meslek gruplarına göre motivasyon ölçeği bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanların babaları profesyonel – yarı profesyonel meslek grubunda olan çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Özbey (2018a) okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme adlı çalışmasında çocukların motivasyon ölçeğinin çocuklarla sosyal sebat alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleği değişkenine göre profesyonel meslek grubunda

olan ve üst düzey memnuniyet alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleği değişkenine göre işçi olan babaların çocuklarının lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Çocukların babalarının mesleklerine göre motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar farklılık göstermektedir. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında babaları profesyonel meslek grubunda olan çocukların bilişsel ve sosyal sebat alanlarında yüksek puan aldıkları, babaları işçi grubunda yer alan çocukların memnuniyet puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buradaki farklılıkların sadece mesleki statü değil, baba çocuk etkileşiminde iletişimin niteliği, birlikte geçirilen süre, ilgi alaka düzeyinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

4.3. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğine Yönelik Bulgular

Bağımsız öğrenme davranışına ilişkin bulgular tablo 14 - 20 arasında verilmiştir.

Alt Problem 3: Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları; çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, okul türü, öğretmenin kıdemi ve anne babanın mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4.3.1. Cinsiyet / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 14.
Çocukların Cinsiyetine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız t Testi Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Önemlilik Testi
Öğrenme Davranışları	Kız	197	2,89	0,69	t=1,207 p= 0,092
	Erkek	189	2,80	0,75	

Tablo 14’e bakıldığında çocukların cinsiyetlerine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (p=0,092>0,05).

Araştırma sonuçlarının aksine; Küçüköner (2022) yaptığı çalışmada çocukların cinsiyet değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puana göre anlamlı farklılığın olduğunu ve anlamlı farklılığın kız çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde genetik ve biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel etkenlerin de önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, genetik yatkınlıkların bilişsel yetenekler ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu, ancak çevresel faktörlerin bu gelişimi şekillendirmede en az genetik kadar etkili olduğunu göstermektedir (Plomin ve Von Stumm, 2018). Özellikle erken çocukluk

döneminde sağlanan zengin öğrenme ortamları, çocukların bağımsız öğrenme becerilerini desteklemektedir (Toste, Capin, Williams, Joe ve Vaughn, 2020).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarının çocuklar arasında daha eşit öğrenme fırsatları yaratmaya yönelik çabaları, bu tür sonuçların ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamaları ve çocuk merkezli pedagojiler, bireysel öğrenme yollarını destekleyerek öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirebilmektedir (Walkington, 2013).

Bazı çalışmalar, cinsiyetin bağımsız öğrenme üzerinde farklı etkiler gösterebileceğini öne sürerken; diğer araştırmalar ise cinsiyet farklarının giderek azalmakta olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, özellikle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanmasına yönelik politika ve uygulamaların başarılı sonuçlar doğurduğunu düşündürmektedir. Bağımsız öğrenme davranışlarının cinsiyet dışında bireysel farklılıklar, eğitim sistemi, aile tutumları gibi değişkenlerle de ilişkilendirilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4.3.2. Yaş / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 15.
Çocukların Yaşına Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Analizi

	Yaş	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Öğrenme Davranışları	36-48 ay	110	2,68	0,72	F =18,281 p= 0,000*	3>1-2
	49-60 ay	143	2,69	0,61		
	61-72 ay	133	3,14	0,75		

*p<0,05

Tablo 15'e bakıldığında çocukların yaş gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır (p< 0,05). Anlamlı farklılık 61-72 ay çocuklar ile 36-48 ay ve 49-60 ay çocuklar arasında ve 61-72 ay çocukların lehine görülmüştür.

Küçüköner (2022) yaptığı çalışmada çocukların yaş değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlara göre 5 yaş grubu çocuklarının daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre, 61-72 ay grubundaki çocuklar genellikle işlem öncesi dönemin sonlarına ulaşarak daha yüksek düzeyde zihinsel beceriler geliştirmektedir. Bu durum çocukların çevreleriyle daha bağımsız etkileşim kurmalarına ve öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanımaktadır. Bu sonuç aynı zamanda Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı (ZPD) teorisiyle de uyumludur; bu yaş grubu çocukları, sosyal destek gereksinimlerini azalttıkları ve kendi kendine öğrenme kapasitelerini artırdıkları bir dönemde bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde 61-72 ay grubundaki çocukların çoğu artık okul öncesi eğitimin son dönemlerinde oldukları için yapılandırılmış öğrenme ortamlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar. Bu durum onların bağımsız öğrenme davranışlarını destekleyebilir. Bu yaş grubu çocuklarının motor ve dil gelişiminde daha ileri seviyelere ulaşmış olmaları, bağımsız öğrenme becerilerini destekleyici bir diğer faktör olarak değerlendirilebilir (Whitebread ve Basilio, 2013). Papalia, Olds ve Feldman, (2011)'ın çalışmasının sonuçlarına bakıldığında 61-72 ay grubu ile 36-48 ay ve 49-60 ay grubu çocuklar arasında anlamlı farklılıkların bulunması, bu yaş grubunun daha gelişmiş bilişsel ve sosyal becerilerle bağımsız öğrenme davranışlarını sergilediğine işaret etmektedir. 36-48 ve 49-60 ay grupları arasında anlamlı bir fark olmaması ise bu yaş gruplarının gelişimsel olarak birbirine daha yakın düzeylerde bulunabileceğini düşündürmektedir. Yapılan Tukey testi sonuçları anlamlı farklılığın 61-72 ay grubu çocuklarla 36-48 ay ve 49-60 ay grubu çocuklar arasında ve 61-72 ay grubu çocukların lehine bulunması çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

4.3.3. Devam Ettiği Kurum Türü / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 16.
Çocukların Devam Ettiği Kurum Türüne Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Eğitim Kurumu	n	$\bar{X}$	SS	Önemlilik Testi
Öğrenme Davranışları	Resmi Anaokulu	181	2,74	0,81	F =2,596 p= 0,052
	Resmi Anasınıfı	120	2,92	0,59	
	Özel Anaokulu	58	2,99	0,68	
	Özel Anasınıfı	27	2,93	0,68	

Tablo 16'ya bakıldığında çocukların eğitim gördükleri kurum türüne göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (p=0,052 > 0,05).

Araştırma sonuçlarının aksine; Küçüköner (2022) yaptığı çalışmada çocukların devam ettiği kurum türüne göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlara göre anlamlı farklılığın devlet okullarına devam eden çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu sonuç, eğitimin kurumsal bağlamından bağımsız olarak çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk eğitimi bağlamında kurumsal yapının eğitimin niteliği üzerindeki etkisi, birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Sylva vd., 2004). Resmi ve özel anaokulları veya anasınıfları genellikle farklı eğitim programlarına, öğretim yaklaşımlarına ve fiziksel olanaklara sahiptir. Özel eğitim kurumlarının daha bireysel odaklı ve yapılandırılmış öğretim yöntemleri sunmasının, bağımsız öğrenme becerilerini daha fazla desteklemesi beklenebilirdi (Espinosa, 2002). Ancak bu çalışmada anlamlı bir farkın bulunmaması dikkat çekicidir.

Çalışmanın sonucuyla yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bulgular çelişmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakılarak çocukların devam ettiği kurum türünün çocukların bağımsız öğrenme becerileri üzerinde sanıldığı kadar belirleyici olmadığı, kazanılan becerilerin daha çok bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle geliştiği düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının türünden ziyade, öğretim sürecinin niteliği ve çocuğun bireysel özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışlarının gelişiminde daha kritik rol oynadığı düşünülmektedir.

4.3.4. Kuruma Devam Süresi / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 17.
Çocukların Kuruma Devam Etme Süresine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

	Okula Devam Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Öğrenme Davranışları	1 yıldan az	209	2,75	0,68	F =12,060 p= 0,000*	3>1-2
	1-2 yıl arası	132	2,83	0,71		
	2 yıldan daha süre	45	3,32	0,77		
*p<0,05						

Tablo 17'ye bakıldığında çocukların okula devam sürelerine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır (p=0,000 < 0,05). Anlamlı farklılık 2 yıldan uzun süre okula devam eden çocuklarla 1 yıldan az süre okula devam eden ve 1-2 yıl arası okula devam eden çocuklar arasında ve 2 yıldan uzun süre okula devam eden çocukların lehine görülmüştür. Bu bulgu, eğitime uzun süreli katılımın bağımsız öğrenme davranışlarının gelişiminde önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarının aksine; Küçüköner (2022) yaptığı çalışmada çocukların okula devam etme sürelerine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farlılık olmadığını tespit etmiştir.

Erken çocukluk eğitiminde sürekli eğitimin çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini olumlu etkilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Sylva vd., 2004). Okul ortamında geçirilen süre arttıkça, çocukların öğretmen rehberliğine daha az ihtiyaç duyduğu ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerinin geliştiği öne sürülmektedir (Espinosa, 2002). Çocuklar uzun süre eğitim ortamlarında bulunarak, model alma yoluyla bağımsız öğrenme becerilerini pekiştirirler. Uzun süreli okul deneyimleri, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda çocukların sosyal beceriler ve öz düzenleme davranışlarını geliştirmelerine de olanak tanımaktadır (Ladd vd., 2006). Bu tür beceriler bağımsız öğrenme için kritik öneme sahiptir. Eğitim sürecinde kazanılan problem çözme ve öz güven gelişimi de bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ziv vd., 2004).

Okul öncesi dönemde sürekli ve uzun süreli okul deneyimi, çocukların kendi öğrenmelerini yönetmesi, öz düzenleme ve problem çözme gibi bağımsız öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin süresinin yanı sıra niteliğinin dikkate alınması, erken çocukluk eğitiminde sürekliliğin sağlanması, öğrenmeye karşı daha aktif, sorumlu ve bağımsız bireylerin yetişmesi açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemi / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 18.
Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemine Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	Önemlilik Testi

Öğrenme Davranışları	0-1 yıl	45	2,79	0,57	F =2,305 p= 0,076
	1-5 yıl arası	72	2,83	0,78	
	5-10 yıl arası	155	2,96	0,68	
	10 yıl ve üzeri	114	2,73	0,79	

Tablo 18'e bakıldığında çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (p=0,076>0,05). Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemi arttıkça bağımsız öğrenme davranışlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Öğretmen kıdemi ile eğitim anlayışı arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar bu bulguya farklı açılardan ışık tutmaktadır. Araştırmalar, kıdemi arttıkça öğretmenlerin daha deneyimli hale geldiğini ve sınıf yönetimi becerilerinde gelişmeler gösterdiğini belirtmektedir (Day vd., 2007). Geleneksele yönelme, bağımsız öğrenme davranışına yönelik düzeylerin kıdemle birlikte artmamasının olası nedenlerinden biridir. Her ne kadar kıdem önemli bir değişken olsa da öğretmenlerin bireysel motivasyonları, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ve pedagojik yaklaşımları bağımsız öğrenme davranışlarında daha belirleyici olabilmektedir (Guskey, 2002). Özellikle sürekli mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, kıdemine bakılmaksızın çocuk merkezli ve bağımsız öğrenmeyi teşvik eden yöntemleri daha sık kullandıkları görülmektedir (Desimone, 2009). Eğitim sisteminin öğretmenlerin kıdemine bakılmaksızın standart bir eğitim yaklaşımı benimsemelerini teşvik etmesi de bu bulguyu açıklamaktadır. Türkiye'de olduğu gibi merkezi müfredat uygulamaları olan ülkelerde öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında belirgin bir farklılık görülmemektedir (Baş ve Sılay, 2010). Merkezi müfredatın uygulanması, öğretmenlerin kıdemi arttıkça çocukların bağımsız öğrenme davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamasına neden olmaktadır.

4.3.6. Anne Meslek Grubu / Bağımsız Öğrenme Davranışları

Tablo 19.
Anne Meslek Grubuna Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi

Anne Meslek	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Profesyonel	54	2,97	0,59	F =3,92	

Öğrenme Davranışları	Yarı profesyonel	31	2,52	0,43	p= 0, ,02*	1>2-3
	Ev hanımı	301	2,86	0,76		
*p<0,05						

Tablo 19'a bakıldığında çocukların anne meslek gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Hangi meslek grupları arasında farklılık olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek grubunda bulunan çocuklar ile anneleri ev hanımı olan ve yarı profesyonel meslek grubunda bulunan çocuklar arasında ve anneleri profesyonel meslek grubunda bulunan çocukların lehine görülmüştür.

Annesi çalışan çocukların erken yaşta okulla tanışmaları ve kendi öz bakım becerilerini yerine getirmeleri bu çocukların genelde bağımsız öğrenme becerisine sahip oldukları, tek başlarına sorumluluk alma konusunda daha yüksek beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Bu çocuklar, duygusal olarak daha olgun, sosyal ortamlarda daha fazla etkileşimde bulunan ve problem çözme konusunda daha yaratıcı çocuklar olarak gözlemlenmiştir. Annesi geçici işsiz ya da ev hanımı olan çocukların annelerine duygusal anlamda daha bağlı olduğu ancak evde daha fazla destek aldıkları ve fazlaca korumaya maruz kaldıkları için çocukların tek başlarına karar alamadıkları, problem çözmede zorlandıkları, öğrenme becerilerini daha geç yaşta öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2019).

4.3.7. Baba Meslek Grubu / Bağımsız Öğrenme Davranışı

Tablo 20.
Çocukların Babalarının Meslek Gruplarına Göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi

	Baba Meslek	n	X̄	SS	Önemlilik Testi	Farklılık (Tukey)
Öğrenme Davranışları	Profesyonel	78	2,79	0,60	F =8,92 p= 0, ,00*	3>1-2
	Yarı profesyonel	64	2,53	0,69		
	Serbest meslek	244	2,95	0,74		
*p<0,05						

Tablo 20'ye bakıldığında çocukların baba meslek gruplarına göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Hangi meslek grupları arasında farklılık olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık babaları serbest meslek grubunda bulunan çocuklar ile babaları profesyonel meslek grubunda bulunan ve yarı profesyonel meslek grubunda bulunan çocuklar arasında ve babaları serbest meslek grubunda bulunan çocukların lehine görülmüştür.

Baba mesleği, ailenin sosyoekonomik düzeylerini ve çocuğun aile içindeki eğitim fırsatlarını etkileyerek, çocukların gelişimsel becerilerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle babaları serbest meslek grubunda bulunan çocuklar, daha bağımsız öğrenme becerilerine sahip olma eğilimindedir. Bu çocuklar, daha fazla sorumluluk alarak ve erken yaşta karar verme yetilerini geliştirerek, bağımsızlık açısından diğer çocuklardan farklılık göstermektedir (Carter ve McGoldrick, 2003). Babaların mesleklerinin, çocukların eğitsel fırsatlarını ve bağımsızlık becerilerini etkilediği; serbest meslek grubunda olan babaların çocuklarına daha fazla bağımsızlık kazandıran fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lareau, 2003).

4.4. Motivasyon ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Korelasyonel İlişki

Motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tablo 21 - 23 arasında gösterilmektedir.

Alt Problem 4: 'Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ve bağımsız öğrenme davranışları arasında korelasyonel ilişki bulunmakta m

Tablo 21.
Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Pearson Korelasyon Tablosu

		BÖD 3-5	1	2	3	4	5	6	7
Bağımsız Öğrenme Davranışları (BÖD 3-5) Ölçeği	r	1							
	p								
1-Bilişsel Sebat	r	,656**	1						
	p	,000							

2-Kaba Motor Sebat	r	,622**	,740**	1				
	p	,000	,000					
3-Yetişkinlerle Sosyal Sebat	r	,412**	,506**	,548**	1			
	p	,000	,000	,000				
4-Çocuklarla Sosyal Sebat	r	,380**	,550**	,529**	,808**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
5-Üst Düzey Memnuniyet	r	,439**	,562**	,745**	,470**	,424**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
6-Olumsuz Tepki	r	,160**	,326**	,443**	,638**	,543**	,554**	1
	p	,002	,000	,000	,000	,000	,000	
7-Genel Yeterlilik	r	,722**	,797**	,789**	,536**	,508**	,640**	,372**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 20'de gösterilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği ile bağımsız öğrenme davranışları ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde ölçekler arasında pozitif yönlü (p**<0,01) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları (BÖD 3-5) Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) *Bilişsel sebat Boyutundan* aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,656), *Kaba Motor Sebat Boyutundan* aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,622), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat Boyutundan* aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,412*), Çocuklarla Sosyal Sebat Boyutundan aldıkları* puanlar arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,038), *Üst Düzey Memnuniyet Boyutundan* aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,439), *Olumsuz Tepki Boyutundan* aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,160), *Genel Yeterlilik Boyutundan* aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,722) , Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinin (DMQ18) toplamından aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (r=,570) görülmektedir.

Alt Problem 5: Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri bağımsız öğrenme davranışlarını ne düzeyde yordamakta mıdır?

Tablo 22.
Çocukların Motivasyon Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Regresyon Tablosu

Model Özeti					
Model	R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Standart Hatalar Tahmini	Sig.
1	0,76	0,57	0,57	0,47	0,00

Anova Tablosu					
	Kareler Toplamı	Diferansiyel	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	117,89	7	16,84	73,79	0,00
Artan	86,26	378	0,22		
Toplam	204,16	385			

Tablo 21'e bakıldığında okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği ile bağımsız öğrenme davranışları ölçeği ile ilgili tahmin edilen regresyon modeli 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=184,551 Sig.=0,00<0,01).

Çocuklar için Motivasyon = 2,417+(0,53 X bağımsız öğrenme davranışı)

Formülize edilmiş durum açıklandığında çocuklar için motivasyon düzeyi 1 birim arttığında bağımsız öğrenme davranışı 0,53 birim artmaktadır (β=0,53). Çocuklar için motivasyon faktörlerin %32'si bağımsız öğrenme davranışı tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,32).

Tablo 23.
Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği Katsayıları Tablosu

Aralarındaki Katsayılar						
	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		T	Sig.
	B	Standart Hata	B	R^2		
Sabit	0,47	0,15			3,11	0,00
Bilişsel Sebat	0,16	0,04	0,20	0,04	3,34	0,00
Kaba Motor Sebat	0,14	0,06	0,16	0,02	2,47	0,01
Yetişkinlerde Sosyal Sebat	0,16	0,05	0,20	0,04	3,10	0,00
Çocuklarda Sosyal Sebat	-0,24	0,04	-0,04	0,00	-3,80	0,00
Üst Düzey Memnuniyet	-0,21	0,05	-0,04	0,00	-2,74	0,00

Olumsuz Tepki	-0,20	0,04	-0,25	0,06	-5,01	0,00
Genel Yeterlilik	0,41	0,05	0,47	0,22	7,20	0,00

Yukarıda formülize edilmiş durum açıklandığında bağımsız öğrenme davranışları 1 birim arttığında bilişsel sebat 0,16 birim (β=0,16), kaba motor sebat 0,14 birim(β=0,14), yetişkinler de sosyal sebat 0,16 birim (β=0,16) artmakta, çocuklarda sosyal sebat -0,24 birim (β=-0,24), üst düzey memnuniyet -0,21 birim (β=-0,21), olumsuz tepki -0,20 birim (β=-0,20) birim azalmaktadır. Genel yeterlilik de 0,41 birim (β=0,41) artmaktadır. Bağımsız öğrenme davranışları faktörlerin %57'sini bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinler de sosyal sebat, çocuklar da sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlilik çoklu durumu tarafından açıklanmaktadır (R^2=0,57).

Bağımsız öğrenme davranışları, çocuğun farklı beceri ve tutumlarının bir kombinasyonu ile şekillenmektedir. Özellikle bilişsel sebat, motor beceriler, sosyal etkileşimler ve genel yeterlilik bu davranışları olumlu yönde desteklerken, memnuniyet düzeyindeki değişimler ve olumsuz tepkiler bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Bu faktörlerin bir araya gelerek bağımsız öğrenme davranışlarını önemli ölçüde açıkladığı görülmektedir. Çocuğun öğrenme sürecindeki içsel motivasyonu ve sosyal bağlamdaki etkileşimleri dikkate alınmalıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Motivasyon Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

- Yapılan çalışmada çocukların cinsiyet değişkenine göre motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Çocukların yaş değişkenine göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar 61-72 ay arası çocukların lehine anlamlı bulunmuştur.
- Çocukların devam ettiği kurum türüne göre motivasyon ölçeği çocuklarla sosyal sebat ve olumsuz tepki alt boyutundan aldıkları puanlar resmi anasınıfı ve anaokuluna devam eden çocukların lehine bulunmuştur.
- Çocukların kuruma devam süresine göre motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bilişsel sebat ve kaba motor sebat alt boyutlarında 2 yıldan daha uzun süre okula devam eden çocukların lehine; çocuklarla sosyal sebat alt boyutunda 1-2 yıl devam eden çocukların lehine bulunmuştur.
- Çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık çocuklarla sosyal sebat ve olumsuz tepki alt boyutunda 0-1 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine; üst düzey memnuniyet alt boyutunda 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bulunmuştur.
- Çocukların anne meslek grubuna göre motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek grubunda olan çocukların lehine bulunmuştur.

- Çocukların baba meslek grubuna göre motivasyon ölçeği kaba motor sebat, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık babaları serbest meslek grubunda olan çocukların lehine bulunmuştur.

5.2. Bağımsız Öğrenme Davranışına İlişkin Sonuçlar

- Yapılan çalışmada çocukların cinsiyet değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Çocukların yaş değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık 61-72 ay arası çocukların lehine bulunmuştur.
- Çocukların devam ettiği kurum türü değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Çocukların kuruma devam süresi değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık okula 2 yıldan uzun süre devam eden çocukların lehine bulunmuştur.
- Çocukların öğretmenlerinin kıdemi değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
- Çocukların anne meslek grubu değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık anneleri profesyonel meslek grubunda olan çocukların lehine bulunmuştur.
- Çocukların baba meslek grubu değişkenine göre bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık babaları serbest meslek grubunda olan çocukların lehine bulunmuştur.

5.3. Öneriler

- Eğitim programları ve materyalleri, çocukların cinsiyetlerinden bağımsız olarak bireysel öğrenme stilleri, ilgi alanları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- 61-72 ay grubunun bilişsel ve duygusal gelişimindeki hızı göz önüne alınarak daha karmaşık, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı etkinliklere yer verilmelidir.

Çocukların öz yeterliliklerini geliştiren başarı deneyimleri sunan uygulamalar (örneğin görev tamamlama, sorumluluk alma, projeler) artırılmalıdır. Bu dönemde öğretmenlerin çocukların motivasyonunu artıracak pozitif pekiştirme, ilgi uyandırıcı materyaller ve aktif öğrenme teknikleri kullanması teşvik edilmelidir.

- Resmi anasınıflarında sosyal sebatı destekleyici etkinliklerin sayısı artırılmalı; drama, grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı oyunlar gibi faaliyetler artırılmalıdır. Özel anaokullarında ise yapılandırılmış sosyal etkileşim ortamları (örneğin rol oynama, liderlik alma, duygu paylaşım etkinlikleri) oluşturulmalıdır. Disiplin merkezli uygulamalardan ziyade, çocukların duygusal gelişimini destekleyen empatik ve esnek öğretim yaklaşımları benimsenmelidir.
- Eğitim kurumlarında çocukların okula erken yaşta ve devamlı gelmesini teşvik edecek aile bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Kıdemli öğretmenler için sürekli mesleki gelişim programları, yeni yöntemler ve güncel teknolojik cihazlarla ilgili eğitimler verilmelidir.
- 61-72 ay çocuklar işlem öncesi dönemin sonlarına yaklaştıkları için problem çözme, keşfetme ve karar verme becerilerini destekleyici etkinliklere ağırlık verilmelidir. Program içerikleri yaşa göre kademelendirilmelidir.
- Çocukların erken yaşta eğitime başlaması bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle erken yaşta eğitime teşvik edilmeli ve destek sağlanmalıdır.
- Ebeveynlerin çalışma durumlarının çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında, ailelerin bilinçlendirilmesi büyük önem taşır. Tüm ebeveynlere çocuklarının bağımsızlık gelişimini destekleyecek bilgi ve becerilerin kazandırılması için seminerler, rehberlik hizmetleri ve eğitim programları düzenlenmelidir.
- Bu çalışma tipik gelişim gösterdiği belirtilen çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmayı özel gereksinimli çocuklarla yapmak alana katkı sağlayacaktır.
- Çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını destekleyecek eğitim programları geliştirilebilir ve bu programın motivasyona etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Acar, İ. H., Veziroğlu-Çelik, M. ve Arslan, G. (2022). Okul öncesi çocukların öz düzenleme ve öğrenme davranışlarında öğretmen-çocuk ilişkisinin düzenleyici rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 123-140.

Adebayo, D. O. ve Balogun, S. K. (2021). Parenting styles as predictors of academic motivation and psychological adjustment among children. *Journal of Educational Psychology*, *113*(4), 567–578.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343–361.

Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 15–23.

Akbaba, S. ve Aktaş, M. (2013a). İçsel motivasyon ve öğrenme süreci. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları, 12*(2), 45–58.

Akbaba, S. ve Aktaş, M. (2013b). Motivasyonun öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 34–42.

Akbaba, S. ve Aktaş, M. (2013c). Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 145–160.

Akgündüz, G. (2021). Öz belirleme ve özerklik kuramları üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(2), 123-145.

Aslantürk, G. (2014). Motivasyon ve davranış sürdürme süreci. *Eğitim Psikolojisi Dergisi, 19*(3), 123–137.

Aydın, E., Taşkın, N. ve Kara, M. (2024). Okul öncesinde bağımsız öğrenmenin desteklenmesi: Eğitim programı ve öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *8*(1), 34-57.

Aydın, H. (2020). Okul öncesi dönemde motivasyonun önemi ve etkileri. *Erken Çocukluk Eğitim Dergisi, 15*(1), 54–70.

Aydın, M. ve Çelik, M. (2021). Okul öncesi dönemde öğrenme ortamlarının çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 46*(205), 98–113.

Bacı, D. (2024). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bacı, M. (2024). Motivasyon ve öğrenme güdüsü. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(3), 88–100.

Baş, G. ve Sılay, İ. (2010). Türkiye'de uygulanan merkezi eğitim sisteminin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 27–38.

Berhenke, A. L. (2013). Motivation, self-regulation, and learning in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 497–507.

Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Indianapolis, Indiana: Pearson.

Besler, S. (2012). Skinner'in şartlandırma teorisi. In A. Baraz & A. Şakar (Eds.), *İşletme yönetimi* (pp. 56-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Birenbaum, M. (2002). Assessing self-directed learning skills in simulation-based instruction. *Instructional Science, 30*(1), 31–43.

Bishop, M. J. (2006). Motivation and learning: A meta-analysis of the effects of motivational interventions on learning outcomes. *Educational Psychology Review, 18*(3), 213–236.

Bjorklund, D. F. (2022). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (7th ed.). Belmont: Wadsworth.

Black, A. (2007). Student self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 12*(4), 1–8.

Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199–231.

Bornstein, M. H. (2005). *Child development and social policy: Knowledge for action*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bozkurt, G. (2014). *Anne-baba tutumlarının çocukların öz-yönetim becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2013). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Allahabad: National Academies Press.

Brody, D. L., Scheiner, E. Y., Ben Ari, M. D., Tzadok, Y., Van Der Aalsvoort, G. M. Ve Lepola, J. (2018). Measuring motivation in preschool children: A comparison of Israeli, Dutch and Finnish children. *Early Child Development and Care*, *190*(2), 150–160.

Cabi, E. (2014). Alderfer'in ERG kuramı üzerine bir değerlendirme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 22(1), 89-105.

Calicchio, S. (2023). *Albert Bandura and the Self-Efficacy Factor: A Journey into the Psychology of Human Potential*. New York: StreetLib SRL.

Carr, M. (2013). Cognitive development and learning in instructional contexts. *Educational Psychology, 48*(3), 245–262.

Carter, B. ve McGoldrick, M. (2003). *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2012). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, *4*(1), 62–83.

Chia, R. C. (2011). Independent learning: Concepts and applications in higher education. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 242–257.

Corno, L. (2013). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. *Educational Psychologist, 48*(3), 198–202.

Çelik, H. (2022). Motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkisi: Okul öncesi dönemde bir inceleme. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 145–160.

Çiçek, S. (2017). Ev ortamında öğrenme: Okul öncesi çocukların evdeki öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 45–67.

Dağlıoğlu, H. (2022). *Motivasyon kuramları ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. New York: Learning Policy Institute.

Day, C. A. ve Burns, B. M. (2011). Characterizing the achievement motivation orientation of children from low- and middle-income families. *Early Education and Development, 22*(1), 105–127.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. ve Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Oxford: Open University Press.

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. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Del Prado-Morales, L., Simón-Rueda, C., Aguirre-Camacho, A. ve Alonso-Tapia, J. (2020). Family involvement and motivational environment: Effects on children's academic expectations. *Journal of Educational Psychology, 112*(6), 1105–1120.

Demirtaş, Z. (2018). Sınıf içi uygulamalarla öğretmenlerin bağımsız öğrenmeye etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(1), 112–126.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.

Döş, A. (2019). Motivasyon ve içsel motivasyonun öğrenmeye etkisi. *Psikolojik Eğitim Araştırmaları Dergisi, 22*(4), 101–112.

Duckworth, A. L. ve Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319–325.

Duckworth, A. L., Tsukayama, E. ve May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological and Personality Science, 1*(4), 311–317.

Dursun, F., Yıldız, M. ve Uzun, S. (2023). Anne-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 199-217.

Eccles, J. S. ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225–241.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6–25.

Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological Topics, 23*(1), 1–30.

Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, *75*(2), 334–339.

Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (2024). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf uygulamaları ve etkinlik örnekleri*. https://erkencocuklukegitimi.org, sayfasından ulaşılmıştır.

Ersoy Kart, M. ve Güldü, M. (2008). Öz belirleme ve özerklik kuramları: Temel ilkeler ve uygulamalar. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 34*(2), 112-130.

Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *National Institute for Early Education Research*. https://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf, sayfasından ulaşılmıştır.

Fang, C., Gorozhanina, E. ve Mamedova, R. (2023). Learning motivations and participation of preschool children in the classroom environment. *International Journal of Preschool Education, 9*(4), 105-123.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.

Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Boston: Pearson.

Gleason, T. R. ve Hohmann, A. P. (2006). The development of social understanding. In D. K. Lapsley & C. A. Power (Eds.). *Character psychology and character education* (pp. 101–118). Sydney: University of Notre Dame.

Goodway, J. D. ve Robinson, L. E. (2015). Developmental trajectories in early sport specialization: A motor development perspective. *Kinesiology Review*, *4*(3), 267–278.

Gorman, P. (2013). *Motivating independent learners in primary education*. London: Routledge.

Gözeler, D. (2021). Bağımsız öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(2), 124–139.

Gözeler, Z. ve Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemde içsel motivasyonu desteklemeye yönelik geliştirilen eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(2), 245–262.

Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. In C. A. Nelson (Ed.). *The effects of adversity on neurobehavioral development: The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 195–219). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391.

Gülay Ogelman, H. ve Kaya, N. (2023). Okul öncesi dönemde çocukların motivasyonu. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 45–59.

Gülay Ogelman, H. ve Saraç, E. (2022). Bağımsız öğrenme becerilerinin desteklenmesi. *Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 3*(1), 88–103.

Gülay, O. H. ve Toklu, N. (2022). Çocukların doğal öğrenme süreçleri. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 101–115.

Güney, S. (2012). *Davranış bilimleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel.

Hedges, H. ve Cooper, M. (2018). The role of early childhood education in promoting social resilience and persistence. *Early Years, 38*(2), 145–158.

Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology, 65*, 373–398.

Jones, S. M. ve Smith, L. A. (2020). Curriculum-focused preschool programs and their impact on children's persistence and social skills. *Journal of Early Childhood Research, 18*(3), 245–258.

Józsa, K., Kis, N. ve Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(2), 317–339.

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, D. ve Gültekin, A. G. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 77-99.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2013). Motivasyonun eğitimdeki rolü. *Eğitim Psikolojisi Dergisi, 7*(1), 43–58.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. basım). Ankara: Nobel.

Kaya, İ., Balay, R. ve Göçen, İ. (2012). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Kirkpatrick, H., Johnson, M. ve Lee, R. (2017). Flexibility in private preschools: Effects on children's social resilience and persistence. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 789–801.

Koca, S. (2020). Eğitimde motivasyonun rolü: İçsel motivasyonu artıran yöntemler. *Eğitimde Psikolojik Yaklaşımlar, 15*(4), 74–88.

Köyceğiz, G. G. (2021). *İçsel motivasyonu destekleyici eğitim programının 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

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.

Kuhn, D. (2015). *Thinking together and alone*. Oxfordshire: Routledge.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. ve Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820.

Küçükoğlu, H. ve Turan, R. (2020). Öğrenmede derinlik: Bağımsız öğrenmenin etkileri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 123–138.

Küçüköner, M. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin bağımsız öğrenme davranışına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Kwok, S. Y. C. L., Li, Y. ve Kwok, K. (2022). Positive parenting, attachment, epistemic curiosity, and competence motivation of preschool children in Hong Kong: A serial mediation model. *Current Psychology, 42*(30), 26079–26089.

Ladd, G. W. ve Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Identifying and understanding the role of peer rejection in the development of children's social and academic adjustment. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in North American schools* (pp. 19–34). New York: CRC Press/Taylor & Francis.

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L. ve Kochel, K. P. (2006). School Readiness: The role of children's early peer experiences and behavior. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.). *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 478–500). Oxford: Blackwell Publishing.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. California: University of California.

Lepper, M. R., Greene, D. ve Nisbett, R. E. (2015). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*(1), 129–137.

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E. ve Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, *38*(3), 305–315.

Malone, L. ve Smith, M. (2013). The role of metacognition in learning and achievement. *Educational Psychology Review, 25*(4), 507–523.

McClelland, D. C. ve Burnham, D. H. (2001). Power is the great motivator. *Harvard Business Review, 79*(1), 117-126.

Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2015). Preschool influences on mathematics achievement. *Science, 347*(6229), 620–623.

Meyer, B., Haywood, N., Hewitt, E. ve Fletcher, M. (2008). *An investigation of the development of independent learning in a work-based context*. Bristol: Learning and Skills Network.

Miller, S. A. (2011). *Children's thinking: What develops?* (4th ed.). Boston: Pearson.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul öncesi eğitim programı (3-6 yaş çocuklar için)*. Ankara: MEB.

Mok, M. M. C. ve Chen, Y. (2011). Developing students' learning autonomy in a blended learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(6), 1081–1099.

Mustakimah, M. (2023). Application of theory of zone of proximal development (ZPD) in group learning context in early childhood. In *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Education in Multiperspective (ICECEM 2022)*.

Ntoumanis, N., Edmunds, J. M. ve Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology, 14*(2), 249-260.

Ogelman, H., Saraç, E. ve Özbilen, F. M. (2023). Okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 90-107.

Ommundsen, Y. (2003). Motivation and learning: A meta-analysis of the effects of motivational interventions on learning outcomes. *Educational Psychology Review, 18*(3), 213–236.

Önen, A. ve Tüzün, İ. (2005). McClelland'ın ihtiyaçlar kuramı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 22*(1), 34-48.

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). *Erken çocukluk döneminde motivasyonun gelişimi*. Ankara: Nobel.

Özbey, S. (2018b). *Erken çocukluk döneminde motivasyonun gelişimi*. Ankara: Vize.

Özbey, S. (2018c). Motivasyon ve öğrenme. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi, 22*(3), 45–56.

Özbey, S. ve Aktemur Gürler, A. (2019). 48-72 aylık çocuklarda motivasyon düzeyleri ile sosyal beceriler ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *52*(1), 1-23.

Özbey, S. ve Aktemur, G. A. (2019). Okul öncesi eğitim programlarının çocukların gelişim alanlarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(2), 327–345.

Özbey, S. ve Dağlıoğlu, H. (2022). İçsel motivasyon ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi, 18*(1), 41–55.

Özbey, S. ve Dağlıoğlu, H. (2022). *Motivasyon kuramları: Geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar*. Konya: Eğitim.

Özcan, H. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların erken düşünme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Gelişim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 54-73.

Özdemir, S. (2019). 60-72 aylık çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve öz bakım yeterliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 44*(2), 45–59.

Özsoy, G. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve yürütücü işlev becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Dergisi*, *7*(2), 85-112.

Öztürk, G. (2019). Okul öncesi eğitimde içsel motivasyonun desteklenmesi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 37–51.

Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239–266). New York: Ablex.

Papalia, D. E., Olds, S. W. ve Feldman, R. D. (2011). *A child's world: Infancy through adolescence* (11th ed.). London: McGraw-Hill.

Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101.

Pate, R. R., O'Neill, J. R. ve McIver, K. L. (2011). Physical activity and health: Does physical education matter? *Quest*, 63(1), 19–35.

Piaget, J. (2013). *The child's conception of the world.* Oxfordshire: Routledge.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Maryland: Paul H. Brookes.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.

Plomin, R. ve Von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. *Nature Reviews Genetics, 19*(3), 148–159.

Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218.

Robinson, K. H., Jones, L. ve Smith, P. (2019). Individualized approaches in private preschools: Implications for creativity and self-regulation. *International Journal of Early Childhood Education, 25*(4), 321–334.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University.

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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2023). The basics of self-determination theory. *Self and Identity, 22*(1), 1-10.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other.* Washington: American Psychological Association.

Saraç, E., Gülay Ogelman, H. ve Yıldırım, A. (2019). Bağımsız öğrenme ve öz düzenleme becerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 78–92.

Saraç, S., Karakelle, S. ve Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 18*(3), 1093–1106.

Saygın, B. ve Saygın, M. (2016). Motivasyonun başarı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Psikolojik Yaklaşımlar Dergisi, 17*(4), 45–59.

Schraw, G. (2010). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 22*(4), 345–373.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson, USA: Pearson.

Sezgin, E. (2016). *Oyun temelli davranışsal öz-düzenleme eğitim programının çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sheldon, K. M. ve Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883–897.

Steinberg, M. P., Garrett, R. ve Fitchett, P. G. (2016). Teacher effectiveness and the achievement of students with disabilities. *Journal of Teacher Education, 67*(5), 397–411.

Sukowati, R. H., Sartono, N. ve Pradewi, M. D. (2020). Independent learning in early childhood: Development of decision-making and responsibility. *Early Childhood Education Journal, 48*(5), 567–579.

Sümbül, M. (2024). Yürütücü işlevlerin erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği ve çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki aracı rolü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 103-127.

Sümen, Ö. ve Yıldırım, B. (2020). Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi. *İlköğretim Online*, *19*(4), 2895–2910.

Süral Özer, A. ve Topaloğlu, S. (2008). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Toplum Dergisi, 29*(2), 45-59.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Oxfordshire: Routledge.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. London: Institute of Education, University of London.

Thompson, R. A. ve Goodman, M. (2009). Development in the first years of life. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of cultural developmental science* (pp. 3–22). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E. ve Vaughn, S. (2020). Individual and instructional predictors of middle school students' reading comprehension: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 529–543.

Turan, S. ve Koç, M. (2018). Bağımsız öğrenme ve bilişsel gelişim: Okul öncesi dönemde öğrenme becerilerinin desteklenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3*(1), 45–60.

Türkmen, A. (2019). Okul öncesi eğitim gören çocukların motivasyon, duygusal zekâ ve benlik algısı arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*, 95-110.

Uçar, T. (2021). Okul öncesi dönemde motivasyon düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Öğrenme Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 33–44.

Veraksa, A. N., Gavrivola, A. ve Lepola, J. (2022). The Russian validity of the child behavior motivation scale, gender differences, and the effect of executive functions. *Early Child Development and Care, 192*(6), 897-915.

Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). The role of basic psychological needs in the development of intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 331-342.

Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 932–945.

Watts, T. W., Duncan, G. J. ve Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. *Psychological Science, 29*(7), 1159–1177.

Weiss, R. E. (2004). Humanizing the online classroom. *Educause Quarterly, 27*(1), 24–28.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). New York: Guilford.

Whitebread, D. ve Basilio, M. (2013). The emergence and early development of self-regulation in young children. In O. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 361–375). Oxfordshire: Routledge.

Yavuz, İ. (2018). Motivasyon ve öğrenme ilişkisi. *Çocuk Eğitimi Dergisi, 5*(1), 22–30.

Yıldırım, S. (2012). Bağımsız öğrenmeyi geliştirme stratejileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 8*(2), 75–90.

Yıldız, E. ve Gülay, O. H. (2021). Çocuklarda öz-yeterlik ve öğrenmeye katılım arasındaki ilişki. *Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 66–78.

Yıldız, G. (2022). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 112–130.

Yılmaz, S. (2018). Motivasyon düzeyi yüksek ve düşük çocuklar arasındaki farklar. *Erken Çocukluk Eğitim Dergisi, 9*(2), 134–148.

Yumurtacı, S. (2024). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurdal, F. ve Toraman, Ç. (2023). Çocukların motivasyonel eğilimleri ve öğrenme davranışları. *Erken Çocukluk Gelişimi Dergisi, 4*(1), 22–38.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory İnto Practice, 41*(2), 64–70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 21, pp. 541–546). Oxford: Elsevier.

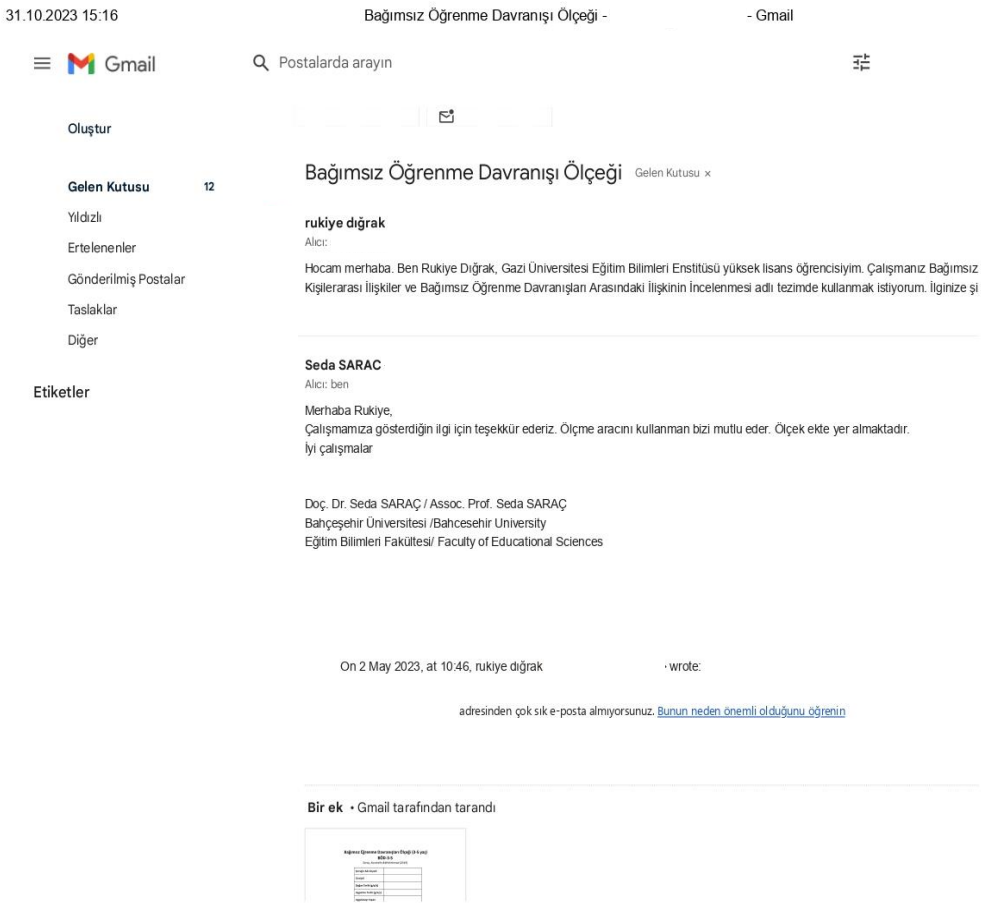
Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155.

Ziv, Y., Oppenheim, D. ve Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to social behavior and understanding. *Social Development, 13*(3), 310–331.

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus.

EKLER

Ek 1. Bağımsız Davranış Ölçeği



Ek 2. Motivasyon Ölçeği İzni

Sayın Rukiye Dığrak

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" isimli ölçme aracının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları 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 DAGLIOĞLU
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 Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları 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.

İmza
Tarih 02.10.2023

Adı Soyadı Rukiye DIĞRAK
Çalıştığı Kurum Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 3. Etik Komisyon İzin Formu

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-825256 19.12.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Rukiye DIĞRAK'ın, Prof. Dr. Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **21.11.2023** tarih ve **20** 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: 2023 - 1488

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Saide ÖZBEY

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-96082233 07.02.2024
Konu : Araştırma İzni (Rukiye DIĞRAK)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26/01/2024 tarihli ve E.80287700-302.08.01-862570 sayılı yazınız.
c) 06/02/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rukiye DIĞRAK'ın "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Bağımsız Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel bağımsız Anaokulları ve bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda eğitim gören okul öncesi öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Veli Onam Formu (3 Sayfa)
3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
4-Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (1 Sayfa)
5-Okul Öncesi Çocukları İçin Motivasyon Ölçeği (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne
Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne
Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...