

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8079181>

Accepted: 19.06.2023

Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkisi¹

Self-Regulation Skills In Preschool Children: Impact Of The Inner Motivation Supporting Education Program

Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER

Kafkas Üniversitesi

mehlikakoycegiz25@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6537-6776>

Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi

saideozbey@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

Özet

Araştırma İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş; Erzurum il merkezinde MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 11 kontrol 11 deney grubu olmak üzere 22 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Program araştırmacılar tarafından özgün hazırlanmıştır. Program hazırlanırken içsel motivasyonu destekleyici felsefesi ön plana çıkan Montessori, High Scope ve Waldorf gibi okul öncesi program yaklaşımlarının felsefesi; motivasyon kuramcılarının içsel motivasyona ilişkin görüşleri dikkate alınmıştır. Program motivasyonu desteklemede önemli görülen Dikkat ve Problem Çözme, Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin ve Duygu Düzenleme gibi temalardan oluşmaktadır. Her bir etkinlik planı bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşacak şekilde toplam 24 etkinlik planı hazırlanmış ve program uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İçsel Motivasyonu Destekleyici

¹ Çalışma 16-17 Nisan 2023'te gerçekleştirilmiş olan 4. Uluslararası Kapadokya Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Eğitim Programı haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı etkinlikleri dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın nicel kısmında, deney grubunda uygulanan İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerine anlamlı katkı sağladığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında da, deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen, uygulanan programda yer alan etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler sayesinde programın okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine, problem çözme, sosyal duygusal gelişimlerine, etkili iletişim kurma becerilerine ve öz düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığına ilişkin görüş bildirmiştir. Araştırma, pozitif eğitim ortamları oluşturmada ayrıcalıklı yere sahip olan, sosyal duygusal temelli programlara alternatif sunma açısından alana önemli katkı sunmuştur.

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

Abstract

This study was planned to examine the impact of The Inner Motivation Supporting Education Program on self-regulation skills of preschool children. The sample of the study was chosen using the simple random sampling method and comprised of 22 children aged 48 to 72 months (11 control group and 11 experimental group) who attended nursery classes of elementary schools in affiliation with the Ministry of Education in the city center of Erzurum. The study was conducted in a mixed design which combines qualitative and quantitative data. In the quantitative section of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative section, case study was used. In the study, the Self-Regulation Skills Scale (Teacher Form), the Preschool Self-Regulation Scale (Child Form) and the Teacher Interview Form were used as data collection tools. The program was originally prepared by the researchers. When preparing the program, the researchers were inspired by the philosophy of preschool program approaches like Montessori, High Scope and Waldorf supporting inner motivation, as well as the views of motivation theoreticians on inner motivation. The program includes themes such as Attention and Problem Solving, Self-Perception and Correlation, Independence and Self-Discipline and Emotion Regulation, which are considered to be significant in supporting motivation. A total of 24 activity plans were prepared in such a way that each would include three integrated activities and the program was ready to be applied. The Inner Motivation Supporting Education Program was applied to the experimental group five days a week for five weeks. No application was performed in the control group, except the daily program of the teacher.

In the quantitative section of the study, it was found that the Inner Motivation Supporting Education Program which was applied in the experimental group made a significant contribution to self-regulation skills of the children. In the qualitative section of the study, the experimental group teacher stated during the interview that the activities, methods and technics used in the program made significant contributions to emotion regulation skills, problem solving skills, social emotional development, effective communication skills and self-regulation skills of the preschool children. The study made a significant contribution to the literature in terms of offering

an alternative to social emotional based programs which play a privileged role in creating positive educational environments.

Keywords: Preschool, Motivation, Inner Motivation, Self-Regulation.

GİRİŞ

Çocuklar doğdukları andan itibaren dünyayı anlama ve keşfetme arzusuyla çevreleriyle iletişim kurmak için yoğun bir çaba sarf ederler. Bu keşfetme ve anlama arzusu sonucu sergilenen çaba çocuğun dışarıdan herhangi bir zorlama ya da baskı olmaksızın tamamen doğuştan sahip olduğu içten gelen motivasyon ile sağlanmaktadır. Çocuğu davranış sergilemeye yönelten motivasyon süreci bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla başlamaktadır. Meydana gelen bu gerilimin ortadan kaldırılması için çocuk farklı yollar deneyerek ihtiyacını gidermektedir. İhtiyacının yeterli miktarda karşılanması durumunda çocuğun motivasyon süreci son bulmakta ve başka ihtiyaçların giderilmesi için çocuk tekrar motive olmaya başlamaktadır. Tüm bunlar ise motivasyon sürecini oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008; Steers ve Porter, 1975; Yazıcı, 2019).

Morgan (1991) motivasyonu, bireylerin meydana gelen ihtiyaçları doğrultusunda sergiledikleri davranışları oluşturan güç olarak tanımlarken; Palmer (1993) motivasyonu, bireyin kendi belirlediği hedeflere ulaşabilmek için yalnızca kendisinin yönlendirebildiği içsel bir güç olarak tanımlamaktadır. Morey (2017) ise yaptığı tanımda motivasyonu, bireyin bir faaliyeti gerçekleştirmek için dışsal herhangi bir etki ya da baskı olmaksızın içsel nedenlerle ve kendi iradesi ile harekete geçmesi olarak nitelendirmektedir. Yıldız (2019)'a göre ise çocuğu ilgisini çeken durumları öğrenmeye yönelten ve davranışlarda bulunmaya yönlendiren ön koşul motivasyondur.

Çocuğun kendi motivasyonunu oluşturması ve devamlılığını sağlaması motivasyonu oluşturan etkenlerin dışsal ve içsel olmasına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çocukların yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve merakları neticesinde oluşan içsel eğilim ve haz içsel motivasyon üzerinde etki etmektedir. Dışsal motivasyonda ise yapılan bir etkinlik veya davranım sonucunda çocukların sahip olacakları ödül, pekiştiric ya da cezadan kaçınma gibi tamamen çocuğun dışında meydana gelen durumlar etkili olmaktadır (Gerstner, 2017; Koyuncu, 2016). Motivasyon düzeyleri yüksek ve içsel motivasyonunu sağlamada başarılı olan çocuklar erken yaşlarda zorluklarla baş etme, sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol etme, dikkatini toplama, bir işe başlama, işi sürdürme ve bitirme noktasında kendi kararlarını bağımsız bir şekilde kendisi verme, seçimlerini özgürce yapma, düşüncelerini ve duygularını uygun bir şekilde ifade etme, sergilediği davranışların sorumluluğunu alma, öğrenmeye istekli olma, sabırla çözüm yollarını deneme ve problem çözme yetilerine sahip çocuklar olarak nitelendirilmektedir (Berkhenke, 2013, s. 14). İstenmeyen davranışlar sergileyen, faaliyetlere ve etkinliklere isteksiz katılan veya katılmak istemeyen, dikkatini yapılan işe toplayamayan ve sabır, sebat davranışları sergileyemeyen çocuklar ise motivasyon düzeyleri düşük çocuklardır (Lee, 2014; Özbey, 2018a).

İçsel motivasyonu gelişmiş olan çocukların aynı zamanda öz düzenleme becerisi gelişmiş olan çocuklar oldukları görülmektedir. Çocukların özgür seçimler yapabilmeleri, motivasyonlarını sağlayarak bağımsız hareket edebilmeleri ve hedefe yönelik davranışlar sergilemeleri öz düzenleme becerilerini geliştirmekte ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Pintrich ve

De Groot (1990) öz düzenlemeyi çocukların sorumluluklarını ve sergiledikleri davranışları kendilerinin yönetmeleri ve kontrolünü sağlamaları olarak tanımlamaktadır. Schunk (1996)'a göre öz düzenleme, çocuğun kendi amaçlarını kendisinin belirlediği, belirlemiş olduğu amaca ulaşmak için yapması gerekenleri planladığı, amacı gerçekleştirmek için davranışlar sergilediği bir süreçtir. Perry ve Drummond (2002)'a göre ise öz düzenleme çocuğun öğrenme sürecinde öğrenmeye ilişkin motive olmasını ve sürece yönelik sorumluluk almasını sağlayan etkenlerin farkında olmasıdır. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların yetişkin denetimi olmadan kendi davranışlarının kontrolünü kendileri sağlayan (Aras, 2015), toplumsal kurallara uyan ve akademik başarıları yüksek (İleri, 2019), uygun sosyal ve duygusal davranışlara sahip (Liman ve Tepeli, 2017), karşılaştığı problem durumları karşısında çözüm yolları arayan (Şepitci, 2018) ve motivasyon düzeyleri yüksek olan (Zimmerman, 2002) çocuklar oldukları görülmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar ulaşmak istedikleri hedefi gerçekleştirmeye ilişkin kendi izleyecekleri yolu kendileri belirlemekte; bu süreçte kendi güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu bilerek hedefe ulaşmaya yönelik davranışlar sergilemektedirler (Zimmerman, 2002).

Çocukların öz düzenleme becerilerinin erken yıllarda desteklenmesi hayatları boyunca karşılaşacakları çeşitli problemlerin çözümüne ilişkin çaba sarf etmelerine, sabır ve sebat davranışları sergileyerek problemi çözmelerine katkı sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2001; akt. Aydın ve Ulutaş, 2017). Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme becerisi akademik başarı, okula hazır olma, problem çözme, akran ilişkilerinde başarılı olma, olumlu oyun davranışları sergileme, davranışlarını kontrol etme ve empati kurabilme gibi pek çok motivasyonel davranışa da katkı sunmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Calkins ve Fox, 2002; McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Buna bağlı olarak öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan çocukların motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Linnenbrick ve Pintrich, 2002).

Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar öğrenme faaliyetleri sırasında süreci etkili bir şekilde yöneterek kendilerini öğrenmeye ilişkin motive etmekte, ulaşmak istedikleri hedef doğrultusunda çalışmaktan daha fazla zevk almakta, çalışmalarını daha nitelikli olmaktan ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Boekaerts ve Corno, 2005; Özbey, 2018a). Aktan (2012) yaptığı çalışmasının sonucunda çocukların akademik başarıları ile motivasyonları ve öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Pintrich (1999)'in öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda çocukların kendi hedeflerini belirleme ve belirledikleri hedefe ulaşma konusunda öz düzenlemenin önemli olduğu saptanırken; çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu öz yeterlik inançlarının da arttırdığı saptanmıştır (akt. Çatalbaş, 2016). Ning ve Downing (2012) çalışmalarında akademik başarı ve öğrenme deneyimleri üzerine öz düzenleme ve motivasyonun olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır. Berhenke (2013) okul öncesi dönemde motivasyon, öz düzenleme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında motivasyonun, okul öncesi dönem çocuklarının okuma becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğunu saptarken; hem öz düzenleme hem de motivasyonun matematik becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğunu da saptamıştır. Carolina, Lucia ve Rossana (2014) yapmış oldukları çalışmada öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon üzerinde duyguların önemli etkisi olduğunu; bu etki neticesinde de motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıyı yordadığını saptamışlardır. Daniela (2015)'nin ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon ve performansları arasındaki

ilişkiyi incelediği çalışmada öz düzenleme becerilerinin çocukların motivasyonları ve öğrenme performansları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Mahmoodi, Kalantarib ve Ghaslanic (2014) çalışmada öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve yine Özbey (2018a) çocukların öz düzenleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların öz düzenleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğunu saptamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; davranışlarının sorumluluğunu alma, olumlu ilişkiler kurma, duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade etme, bağımsız bir şekilde öğrenme faaliyetlerine katılma, problem çözme, akranlarıyla işbirliği içinde çalışma ve sabır sebat davranışları sergileme gibi motivasyonel davranışların çocuklara kazandırılması ile çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenebileceği fikri araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanmış olan eğitim programı erken çocukluk döneminde motivasyon ve öz düzenleme arasındaki etkileşime dikkat çekmesi ve alternatif sosyal duygusal temelli eğitim programları planlama noktasında araştırmacılara farklı bakış açıları kazandırarak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma model kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel veri setlerinin birleştirilerek sonuca ulaşıldığı yöntem karma model olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda karma modelin nitel araştırma boyutunda Nitel Araştırma Desenlerinden Durum Çalışması (Merriam, 2013); nicel araştırma boyutunda ise Deneysel Desen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) kullanılmıştır. Araştırmada motivasyona ilişkin bir eğitim programı uygulanarak programın öz düzenleme becerileri üzerindeki etkiliği ölçülmüştür. Bu amaçla araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi için kontrol ve deney gruplarında eğitim öncesinde ve sonrasında ölçekler aracılığıyla ölçme yapılan öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır (Karasar, 2014). Nitel veriler ise deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile program uygulaması sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve araştırmacı gözlemleri ile elde edilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutu

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

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel verileri Nitel Araştırma Desenlerinden Durum Çalışması kullanılarak elde edilmiştir. Durum çalışmasında tek bir durum ya da olay boylamsal bir şekilde derinlemesine incelenmekte ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde toplanmaktadır (Davey, 1990; Merriam, 2013). Araştırmanın nitel verileri soruların görüşme öncesinde dikkatle planlandığı ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme türü olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır (Patton, 2014). Görüşme öncesinde hem deney hem kontrol grubu öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken soruların çok boyutlu ya da yönlendirici olmamasına; açık uçlu ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubu öğretmeni için hazırlanan formda uygulanan programın *öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerileri ile çocukların gelişim alanlarına katkısına ilişkin* sorular yer alırken; Kontrol grubu öğretmeni için hazırlanan formda ise *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hazırlanan etkinlikleri uygulama noktasında pandemi döneminde öğretmenin yaşadığı zorlukları tespit etmeye ilişkin* sorular yer almaktadır. Hazırlanan formlar 3 alan uzmanına sunularak görüşleri alınmış ve görüşleri doğrultusunda formlar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile farklı zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada etkinlik uygulamaları sırasında araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak da veriler toplanmış ve gözlem kayıtları tutulmuştur. Gözlem, belirli bir ortamda bireylerin sergilemiş olduğu davranışlar neticesinde davranışa ilişkin kapsamlı ve ayrıntılı veriler elde edilmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Etik Kurul ve MEB izinleri alınan çalışma Erzurum il merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kontrol grubu 11 [6 erkek (%54) ve 5 kız (%46)] ve deney grubu 11 [7 erkek (%63) ve 4 kız (%37)] olmak üzere toplam 22 çocuktan oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme; herhangi bir bireyin seçiminin başkasını etkilemediği ve her bireyin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel verilerin elde edilmesinde çocukların öz düzenleme düzeylerini ölçebilmek için öğretmen formu "*Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*" ve çocuk formu "*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği*" kullanılırken; nitel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan "*Öğretmen Görüşme Formu*" ve araştırmacı gözlemlerinden yararlanılmıştır.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği 48-72 aylık 447 çocuğun örnekleme alındığı çalışmada Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek her çocuk için bir tane olacak şekilde öğretmen tarafından doldurulmaktadır. 5'li Likert tipi olan ölçekte 5 "*kesinlikle doğru*" ve 1 "*kesinlikle doğru değil*" şeklinde değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması öz

düzenlemenin arttığını, azalması ise öz düzenlemenin azaldığını göstermektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. *Düzenleme Becerileri* (21 madde) ve *Kontrol Becerileri* (12 madde) şeklinde adlandırılan 2 alt ölçekten oluşan ölçek 33 madde içermektedir. Kontrol Becerileri alt boyutunda dikkat kontrolü ve öz kontrole ilişkin maddeler yer alırken; Düzenleme Becerileri alt boyutunda ise planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ve duygu ve motivasyonel düzenleme becerilerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Düzenleme Becerilerinde “*Kendisi için hedefler belirler. Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder.*” şeklinde maddeler yer alırken; Kontrol Becerilerinde “*Sirasını bekler. Bir etkinlikten diğerine geçerken dikkatini toplayabilir.*” gibi örnek maddeler yer almaktadır. *Kontrol Becerilerinde* açıklanan varyans %20.48, *Düzenleme Becerilerinde* açıklanan varyans %35.23 olurken; ölçek için toplam varyans %55.71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin *Düzenleme Becerileri* alt boyutunda Alpha Güvenirlik Katsayısı .96; *Kontrol Becerileri* alt boyutunda .91 ve ölçeğin toplamında güvenirlilik katsayısı .96 olarak saptanırken; ölçeğin test tekrar test güvenirliginde Korelasyon Katsayısı .99 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

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

Öğretmen Görüşme Formu

Kontrol ve deney grubu öğretmenleri için ayrı hazırlanan soruların yer aldığı öğretmen görüşme formu 2 ayrı form olarak hazırlanmıştır. Deney grubu öğretmeni için hazırlanan formda İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın *öğretmenin sınıf yönetimi ve kişisel becerileri ile çocukların gelişim alanlarına katkısına ilişkin* sorular yer alırken; Kontrol grubu öğretmeni için hazırlanan formda ise *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hazırlanan etkinlikleri uygulama noktasında pandemi döneminde öğretmenin yaşadığı zorlukları tespit etmeye ilişkin* sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formlara okul öncesi eğitimi alanında farklı üniversitelerde görev alan 3 uzmanın görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Formlarda açık uçlu sorular yer almaktadır. Açık uçlu sorular; katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde özgürce ifade etmelerine olanak sağlayan ve esnek yapıya sahip olan sorulardır (Merriam, 2013).

Ayrıca araştırmacı etkinlik uygulamaları sırasında çocukları gözlemlemiş ve topladığı verileri her gün kayıt altına almıştır. Gözlem, bireyler tarafından sergilenen davranışa ilişkin ayrıntılı veriler elde edilmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yer alan gözlemler yapılandırılmamış gözlemlerdir. Herhangi bir etki ya da planlama olmaksızın davranışın meydana geldiği doğal ortamda yapılan gözlemler yapılandırılmamış gözlemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

PROGRAM VE UYGULAMA SÜRECİ

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı uygulamaya başlanmadan önce çocukların öz düzenleme düzeylerini ölçmek amacıyla öğretmen formu “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” öğretmen tarafından her çocuk için birer tane; çocuk formu “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ise araştırmacı tarafından çocukla birebir çalışılarak doldurulmuş ve çalışmanın ön testleri alınmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra aralarında anlamlı farklılığın olmadığı ve puanları birbirine en yakın olan biri deney biri kontrol olmak üzere iki grup seçilmiştir. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının hazırlanması sürecinde öncelikli olarak motivasyon ile ilişkili olabilecek kuramlar ve okul öncesi yaklaşımları incelenmiştir. Bu kapsamda *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi, Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi* kuramları ve *Montessori, High Scope ve Waldorf* okul öncesi yaklaşımları ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının felsefi temellerini oluşturan *Watson ve Skinner'in Davranışçı Kuramı, Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Yaklaşımı ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Yaklaşımlarının* içsel motivasyon üzerinde ayrıntılı durdukları ve eğitim ortamlarına ilişkin öneriler sundukları görülmüştür. İncelenen tüm kaynaklar, kuramcılar ve motivasyon kuramları ışığında, mevcut araştırma için geliştirilen “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı”nın temaları *Benlik Algısı ve İlişkili Olma, Bağımsızlık ve Öz Disiplin, Dikkat ve Problem Çözme ve Duygu Düzenleme* olacak şekilde oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitimi alanında farklı üniversitelerde görev yapan 5 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda kazanım ve göstergelere son şekli verilmiş ve motivasyon programı hazırlanmıştır. Program her bir etkinlik planı bütünleştirilmiş 3 etkinlikten oluşacak şekilde hazırlanmış toplam 72 etkinlikten oluşmaktadır.

Program uygulaması yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenlerine kendi süreçlerine ilişkin gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubuna İçsel Motivasyonu Destekleyici

Eğitim Programı haftada 5 gün ve 5 hafta süreyle uygulanırken; kontrol grubuna araştırma süresince öğretmenin günlük programı dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Program uygulaması başlamadan önce MEB ve Etik Kurul izinleri alınmış ve çocuklar 2 hafta süre ile 5 gün sınıf ortamında gözlemlenmiştir. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı 2020-2021 Eğitim ğretim yılı Gz döneminde araştırmacı tarafından deney grubuna 5 hafta süre ile haftada 5 gün uygulanmıştır.

Program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra sınıf öğretmenleri tarafından “z Düzenleme Becerileri leği” doldurulurken; Okul ncesi z Düzenleme leği araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir çalışılarak doldurulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında uygulama sürecinin ardından hem deney hem kontrol grubu ğretmeni için ayrı hazırlanan görüşme soruları verilmiş ve görüşmenin içeriği hakkında öğretmenlere n bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görüşme için uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler ayrı ayrı gerçekleştirilerek ğretmen görüşleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Ayrıca deney grubunda bulunan çocuklar uygulamalar sırasında; kontrol grubundaki çocuklar ise araştırma sürecinin geri kalan zaman dilimlerinde araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlemler not edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Yapılandırılmamış gözlemler herhangi bir planlama olmaksızın davranışın meydana geldiği doğal ortamda yapılan gözlemlerdir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırmacı tarafından yapılan tüm gözlemler gözlem notları ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı uygulamalar sırasında çocukların sergilemiş olduğu davranışları motivasyonel ve öz düzenleme becerilerini temele alarak gözlemlemiş ve uygulama sonrasında her gün gözlemlerine ilişkin notlar almıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının ocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu nedenle ölçeğe ilişkin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi; ntest-sontest puanları ve sontest-kalıcılık testi arasındaki farkı belirlemek için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışmada ntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer verilmiştir. Ayrıca nicel veriler araştırmacı gözlem notları ve ğretmen görüşleriyle de desteklenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Daha önceden belirlenmiş olan temalara yönelik ğretmen görüşme formlarında bulunan görüşler özetlenmiştir. (Merriam, 2013). Görüşmeler sırasında kontrol gurubu ğretmeni (KG) ve deney grubu ğretmeni (DG) şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada nitel geçerliliğin sağlanması için geçerlilik türlerinden İ Geçerlik kullanılmıştır. İ geçerlik; nitel bir araştırma sonucunda elde edilen verilerin ve verilere dayalı araştırmacı tarafından yapılan yorumların gerçeği yansıtma şeklinin ne kadar doğru ve uygun olduğudur (Yıldırım ve şimşek, 2003). Araştırmada i geçerliliğin sağlanabilmesi için hazırlanan görüşme formları alan uzmanlarına sunulmuş, görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırmada nitel güvenirliliğin sağlanması için güvenilirlik türlerinden İç Güvenirlilik kullanılmıştır. İç güvenirlilik; araştırma sonucunda elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından kullanıldığı zaman aynı sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada güvenirliliğin sağlanması için kullanılan teknikler;

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

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

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin kontrol ve deney grubunun ön-son ve kalıcılık testlerine ilişkin nicel bulgulara ve bu bulguları destekleyen öğretmen görüşleri ile araştırmacı gözlemlerinin bulunduğu nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya Ait Nicel Bulgular

Öz Düzenleme Ölçekleri/ Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Analizleri

Tablo 1’de deney ve kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön testlerinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)’nin *Düzenleme Becerileri* (U=57,00, p>0.05), *Kontrol Becerileri*

($U=32,50$, $p>0.05$) alt boyutlarından ve toplamdan ($U=43,00$, $p>0.05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

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

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön testlerinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)’nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($U=29.000$, $p<0.05$) alt boyutunda ve ölçek toplamında ($U=29.50$, $p<0.05$) kontrol grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *Olumlu Duygu* ($U=34,50$, $p>0.05$) alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3’te deney ve kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)’nin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

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

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin *Düzenleme Becerileri* ($U=6.00$, $p<0.05$), *Kontrol Becerileri* ($U=22.00$, $p<0.05$) alt boyutlarında ve toplamından ($U=4.50$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Boyutlar	Değişken	n	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
	Dikkat/Dürtü Kontrolü	Deney		11	24,36	3,29	17,00	187,00	0,00
Kontrol			11	11,27	3,29	6,00	66,00		
Olumlu Duygu	Deney		11	11,09	0,94	17,00	187,00	0,00	0,00**
	Kontrol		11	4,91	2,17	6,00	66,00		
OÖÖDB Toplam	Deney		11	35,45	3,62	17,00	187,00	0,00	0,00**
	Kontrol		11	16,18	4,40	6,00	66,00		

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

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarına göre; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin alt boyutlarının tamamından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın ($U=0.00$, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öz Düzenleme Ölçekleri/Deney Grubu Ön-Son Test Analizleri

Tablo 5'te deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. *Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Boyutlar	Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
	Düzenleme Becerileri	Negatif Sıra		0	0,00	0,00	-2,93
Pozitif Sıra			11	6,00	66,00		
Eşit			0				
Kontrol Becerileri	Negatif Sıra		0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra		11	6,00	66,00		
	Eşit		0				
ÖDB Toplam	Negatif Sıra		0	0,00	0,00	-2,93	0,00**
	Pozitif Sıra		11	6,00	66,00		
	Eşit		0				

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin *Düzenleme Becerileri* ($z=-2,93$, $p<0.05$), *Kontrol Becerileri* ($z=-2,93$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,93$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. *Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

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

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-2,94$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,95$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,93$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir.

Öz Düzenleme Ölçekleri/ Kontrol Grubu Ön-Son Test Analizleri

Tablo 7'de kontrol grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön-son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. *Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

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

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin *Kontrol Becerileri* ($z=-1,08$, $p>0.05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. *Düzenleme Becerileri* ($z=-2,1$, $p<0.05$) alt boyutu ve ölçek toplamında ($z=-2,36$, $p<0.05$) ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı gibi *Düzenleme Becerileri* alt ölçeğinde ve ölçek toplamında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle çocukların öz düzenleme becerileri *Düzenleme Becerileri* alt ölçeğinde ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir.

Tablo 8'de kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin ön-son test karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

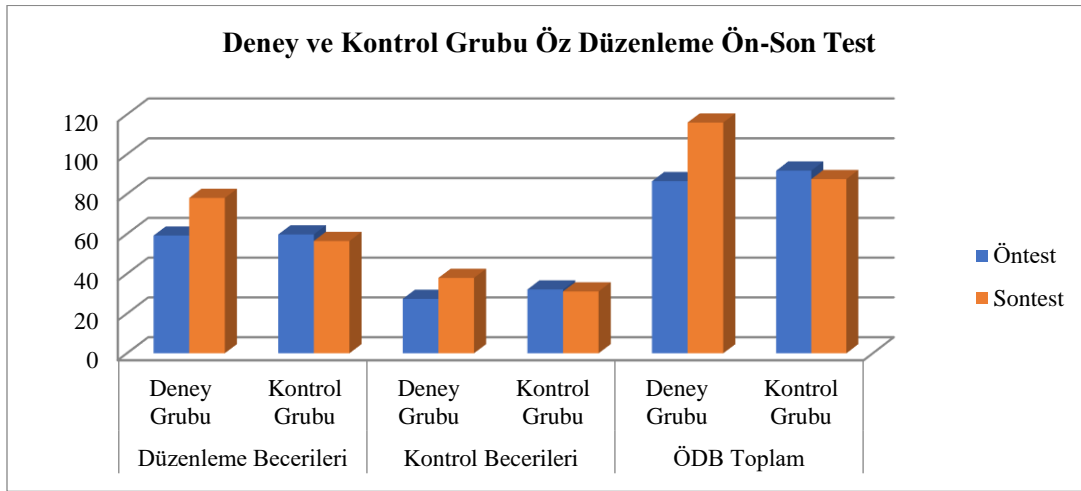
Tablo 8. *Kontrol Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

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

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası durumlarına göre; Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Çocuk Formu)'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-2,14$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,46$, $p<0.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($z=-2,67$, $p<0.05$) farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani ön testler lehine olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmamış ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir şekilde düşüş meydana gelmiştir.

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

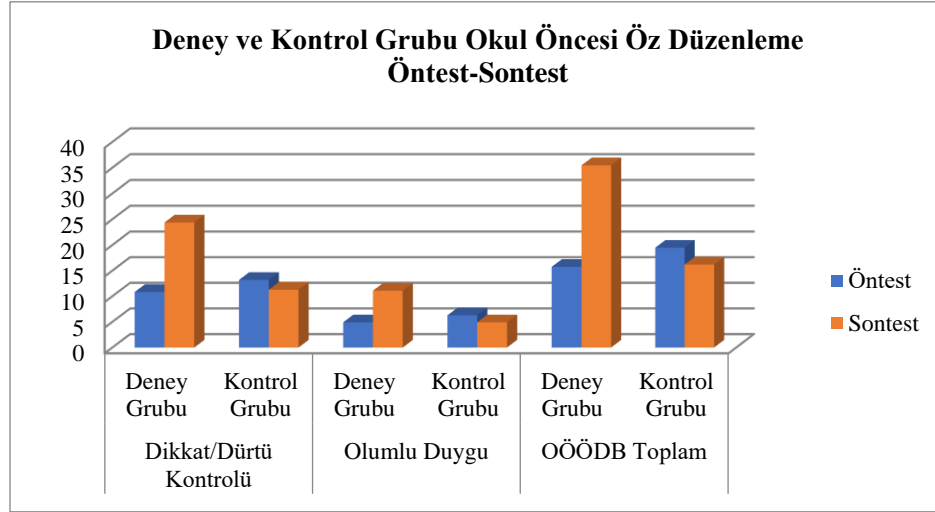
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubu Öz Düzenleme Becerileri (Öğretmen Formu) ön-son test betimsel istatistik grafiği

Şekil 1 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin tüm alt boyutlarında puanlarının arttığı görülürken; kontrol grubundaki çocukların tüm alt boyutlardaki puanlarının azaldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin ön-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme (Çocuk Formu) ön-son test betimsel istatistik grafiği

Şekil 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında puanlarının arttığı görülürken; kontrol grubundaki çocukların tüm alt boyutlardaki ve ölçek toplamındaki puanlarının azaldığı görülmektedir.

Öz Düzenleme Ölçekleri/Deney Grubu Son Test- Kalıcılık Testinin Karşılaştırılması

217

Tablo 9'da deney grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin son test-kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin *Düzenleme Becerileri* ($z=-2,62$, $p<0.05$), *Kontrol Becerileri* ($z=-2,80$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve ölçek toplamından ($z=-2,84$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin son test-kalıcılık testi karşılaştırmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

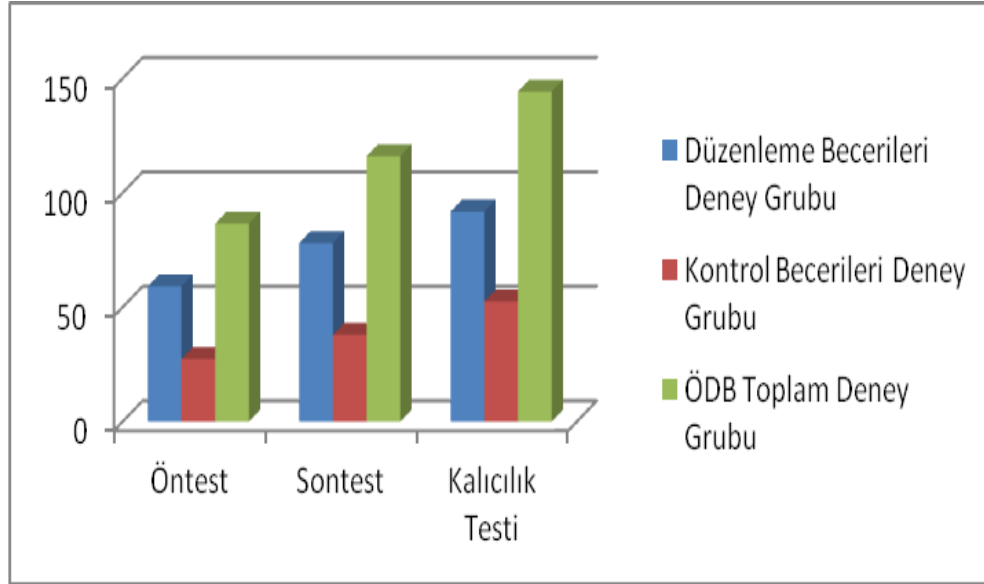
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	Boyutlar	Sontest-	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
		Kalıcılık testi					
Dikkat/Dürtü Kontrolü		Negatif Sıra	8	6,88	55,00	-1,97	0,04*
		Pozitif Sıra	3	3,67	11,00		
		Eşit	0				
Olumlu Duygu		Negatif Sıra	7	4,93	34,50	-2,31	0,02*
		Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
		Eşit	3				
OÖÖDB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

218

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ($z=-1,97$, $p<0.05$), *Olumlu Duygu* ($z=-2,31$, $p<0.05$) alt boyutlarından ve toplamından ($z=-2,34$, $p<0.05$) aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında ise farkın negatif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Öz Düzenleme Ölçekleri/ Deney Grubu Ön-Son-Kalıcılık Test Analizleri

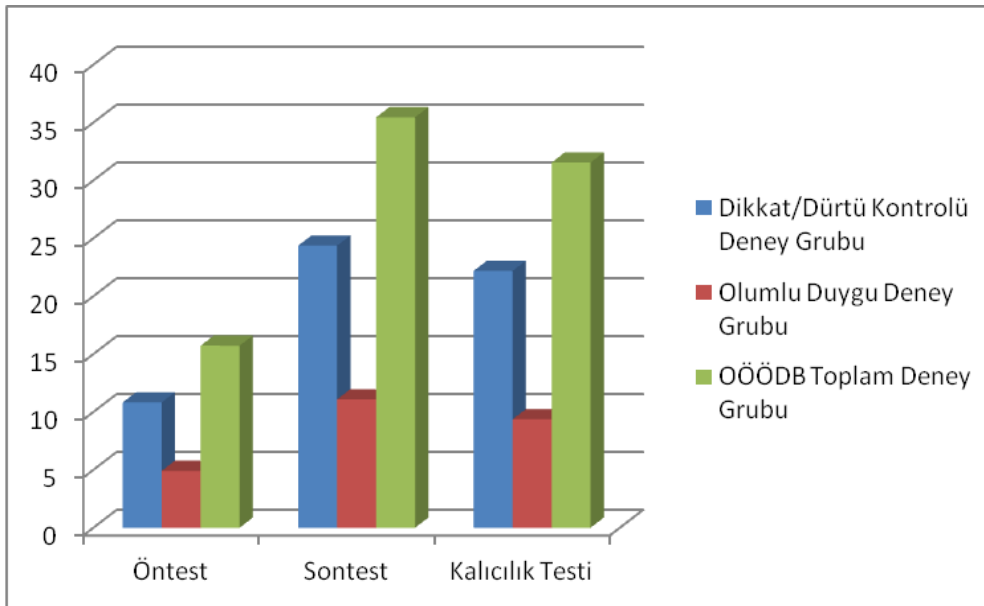
Deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön, son ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Deney grubu Öz Düzenleme Becerileri (Öğretmen Formu) ön-son ve kalıcılık testi betimsel istatistik grafiği

Şekil 3 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ön, son ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların giderek artış gösterdiği ve programın etkisinin artarak devam ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ön, son ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Deney grubu Okul Öncesi Öz Düzenleme (Çocuk Formu) ön-son ve kalıcılık testi betimsel istatistik grafiği

Şekil 4 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ön ve son testlerinden aldıkları puanların giderek artış gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya Ait Nitel Bulgular

a)Deney Grubu Öğretmeninin Eğitim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Uygulanan eğitim programının öğretmen ve çocuklara katkılarının neler olduğuna ilişkin deney grubu öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşleri alınmıştır.

Deney Grubu öğretmeni (DGÖ) “Uygulanan eğitim programının çocukların gelişim alanlarına katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna: *“Pandemi döneminin tüm olumsuzluklarına rağmen çocuklar etkinliklere ve oyunlara daha fazla katılım sağladılar. Çaba gerektiren zorlu parkurlarda sabır ve sebat davranışları sergileyerek oyunu tamamlamaya çalıştılar....Duygularını ve düşüncelerini daha olumlu bir şekilde ifade etmeye başladılar. Karşılaştıkları problem durumunun çözümü sırasında işbirliği yaptılar ve çözüme ilişkin farklı fikirler ürettir. Etkinlikler sırasında özgür seçimler yaptılar ve süreci kendileri planladılar”* şeklinde belirtmiştir.

Deney grubu öğretmeni programın çocukların öz güven, akranlarla olumlu etkileşim, sorumluluk alma duygularını uygun bir şekilde ifade etme ve işbirliği içinde çalışma becerileri ile sosyal duygusal gelişimlerini, motor becerilerdeki artış ile psikomotor gelişimlerini ve yaratıcı fikirler üretme, problemlere yaratıcı çözümler sunma ve tahminde bulunma ile de bilişsel gelişimlerini ve motivasyonel davranışları ile öz düzenleme becerilerini desteklediğini belirtirken; kendisinin etkinlik planlarken farklı yöntem ve teknikleri daha sık kullanma, motivasyonel davranışları ve öz düzenleme becerilerini göz önünde bulundurma, etkinlikleri uygularken daha aktif ve yaratıcı olma vb. gibi becerileri ile kişisel ve mesleki performans ve sınıf yönetimine ilişkin katkıları olduğunu belirttiği görülmektedir.

Araştırmacı gözlemlerinin araştırma bulgularını ve deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Gözlem notları; “Gün çocuklar etkinlik planında yer alan problemi çeşitli çözüm yolları belirleyerek çözmeye çalıştılar. Seçtikleri çözüm yollarını denerken gayet sabırlı bir şekilde etkinliği sürdürdüler. Çözüm yolu problem çözmeye yeterli olmadığında sebat davranışı sergilediler ve problemi çözmek için yeni çözüm yolları denediler. Çocuklar etkinlikler sırasında görevlerini yerine getirmek ve sorumluluk almak için oldukça istekli davranıyorlar. İlk etkinliklerde öfkelenildiği zaman saldırgan davranışlar sergileyen çocuk son etkinlikte öfkesi ile başa çıkmak için derin nefes aldı, 10’a kadar saydı ve öğrendiğimiz şarkıyı tekrar etti.”

b) Kontrol Grubu Öğretmeninin Sürece İlişkin Görüşleri

Kontrol grubu öğretmeni (KGÖ) Çocuklarımız için doldurduğunuz öz düzenleme ölçeğinin ön ve son testlerini karşılaştırdığımız zaman çocuklarımızın süreç içerisinde puanlarının düşmüş olduğunu gördük. Bunun nedenini bizimle paylaşır mısınız? sorusuna; *“Ebeveynler çocuklarının hasta olmasından tedirgin oldukları için çocuklarını okula göndermek istemedi Pandemi sürecinde takmak zorunda oldukları maskeler, temassız etkinlikler, yarı aktif veya pasif etkinliklerin yoğunlukta olması, oyun çağında olan çocukları oldukça olumsuz etkiledi. Yapılan*

etkinliğin devamının ertesi güne sarkması devamsızlık yapan çocuğun bir gün önce başlayan etkinliği tamamlayamamasına neden oldu. Grup etkinliklerine ve yakın temas kurularak oynanan oyunlara katılmak istemediler ” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların motivasyonu destekleyici bir eğitim almamış olsalar bile uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemesi ve çocukların puanlarında az da olsa bir artış olması genel olarak beklenmektedir. Kontrol grubu öğretmenin çocukların öz düzenleme becerilerinin düzeylerinde meydana gelen düşüş ile ilgili olarak; çocukların okula devam sürelerindeki azalma, çocukların dikkat sürelerinin azlığı, pandemi döneminin hem çocuklar hem de ebeveynler üzerindeki olumsuz etkileri ve akran etkileşiminin kısıtlılığından dolayı etkinliklerin uygulamasında aksaklıklar yaşanması ve bu durumun da çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemesi gibi faktörlerin etkili olabileceğini belirttiği görülmektedir.

Araştırmacı gözlemlerinin araştırma bulgularını ve kontrol grubu öğretmeni ile yapılan görüşmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir. *Gözlemler; Ebeveynler çocukların covit olmasından korktukları için çocukları okula aralıklı zamanlarla getiriyor. Ebeveyn endişeleri çocuklara da yansımış. Çocuklar yakın temas kurmaktan çok korkuyor. İşbirliğine dayalı oyunlar ve etkinliklerde yer almak istemiyorlar. Çocuklar çok sık aralıklarla el yıkıyor ve etkinlikler sıklıkla yarıda kalıyor. Etkinlikler sırasında yapamadıkları etkinlikler ise çabuk öfkelenmelerine ve vazgeçmelerine neden oluyor. Sebat davranışı sergileyen çocuk sayısı oldukça az. ...Çocukların dikkat süreleri oldukça kısa.”*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney grubu çocuklarına uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın* çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Tablo 3, 4). Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri de araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Sabır ve sebat davranışları sergileyerek etkinlikler üzerinde çalışmalarını sürdürme, dikkatini etkinlikler üzerinde yoğunlaştırma, kendilerini mutlu eden, heyecanlandıran, şaşırtan ya da üzen herhangi bir durumla karşılaştıkları zaman tepkilerini kontrol edebilme, bağımsız davranışlar sergileyebilme, problem çözümünde farklı yollar deneyerek problem çözümü için çaba sarf etme, duygularını anlama ve olumlu bir şekilde duygularını ifade etme gibi öz düzenleme becerilerini destekleyen davranışlarda artış meydana getirdiğini söyleyebilmek mümkündür.

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenlemeye ilişkin eğitim programlarının çocukların *öz düzenleme becerilerini* (Ezmeçi, 2019; Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020; Keleş, 2014; Liman, 2017; Sezgin, 2016; Vıglas ve Perlman, 2017) destekledikleri görülmektedir. Özbey (2018a) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu; Özbey (2018b) yapmış olduğu başka bir çalışmada çocukların değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve Özbey ve Aktemur Gürler (2019) çocukların sosyal beceri puanlarıyla motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve çocukların problem davranış puanlarıyla motivasyon puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Moore ve Russ (2008) -miş gibi oyuna yönelik hazırlanan müdahale programının okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerilerini geliştirdiğini; Sezgin ve Demiriz (2017) oyun temelli eğitim programının çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine katkı sağladığını yaptıkları çalışmalarda saptamışlardır. Walker ve diğ., (2020) çocukların yürütücü işlev becerilerini sosyo-dramatik oyun bazlı bir müdahale programı ile inceledikleri çalışmalarının sonucunda yürütücü işlev etkinliklerinin çocukların yürütücü işlevlerine katkılar sağladığını saptamışlardır.

Çalışmada uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı*'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine ve öz düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu düşünce ile araştırmacı gözlemlerinin ve öğretmen görüşlerinin paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem örnekleri ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; uygulanan İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların sabır, sebat, duygularını olumlu bir şekilde ifade etme, özgür seçimler yapma, yaratıcı fikirler üretme, tahminde bulunma, problemlere yaratıcı çözümler sunma, davranışlarının sorumluluğunu alma ve bağımsız seçimler yapma davranışlarını destekleyerek çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 5 ve 6'da kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde düşüş olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının en önemli sosyal ihtiyaçlarının arkadaşları tarafından kabul görme ve onlarla oyunlar oynama olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları okulun ilk günlerinde akranlarıyla oyuncak paylaşımında sorunlar yaşarken, ilerleyen dönemlerde kendi aralarında daha güçlü ve sağlıklı ilişkiler kurarak iş birliği içinde etkinliklere katılmakta ve oyunlar oynamaktadırlar. Akranlarıyla kurmuş oldukları olumlu ve sıcak ilişkiler sayesinde çocuklar olumlu iletişim becerileri kazanmakta ve duyu ve davranışlarını düzenlemekte başarılı olmaktadır (Kılıç, 2015). Pandemi döneminde çocukların okula devam durumlarında yaşanan aksaklıklar ve eğitim öğretimin daha çok teknoloji odaklı devam etmesi neticesinde çocuklarda bahsedilen olumlu sosyal ilişkilerde aksaklıklar yaşanmanın yanı sıra sebat, kararlılık, duyu ve düşünceleri uygun ifade etme, sabır, ilgiyi ve dikkati odaklama gibi öz düzenleme becerilerinin düzeylerinde düşüklükler meydana gelmiştir (Aygener, 2020).

Pandemi döneminde eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan devam edilmesi ve tüm faaliyetlerin ZOOM ve EBA gibi uygulamalar üzerinden yürütülmesi okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla etkileşimini ve oyun etkinliklerini kısıtlamıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla birlikte etkinliklere katılamayan, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle yüz yüze yakın ilişkiler kuramayan çocukların işbirliği içinde çalışmalarını sürdürme, olumlu sosyal ilişkiler kurma, sosyal ortamlarda sergileyeceği davranışlara karar verme ve uygun davranışlar sergileme, duygularını olumlu bir şekilde ifade etme gibi pek çok yetiyi yeterli düzeyde kazanamadıkları ve bunun sonucunda da yeterli düzeyde öz düzenleme becerilerini sergileyemedikleri söylenebilir. Uygulanan *İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı* pandemi döneminin tüm olumsuzluklarına rağmen çocukların motivasyon, iletişim, öz düzenleme, benlik algısı, problem çözme ve sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi noktasında etkili olmuştur. Bu açıdan bakıldığında; deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme becerilerine önemli katkıları olmasının yanı sıra salgın, savaş, yangın, deprem, sel vb. olumsuz durumlar sonrasında çocukların sosyal duygusal açıdan desteklenebilmesi amacıyla destek veya ön müdahale programı olarak uygulanabileceğini de kanıtlar niteliktedir.

Covid 19 pandemisinin sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan çocukları olumsuz yönde etkilediği pek çok çalışmada saptanmıştır. Davico, Ghiggia, Marcotulli, Ricci, Amianto ve Vitiello (2020) pandeminin hakim olduğu bölgelerde yaşayan çocukların stres bozukluğu açısından risk grubunda olduklarını; Imran vd. (2020) okulların kapatılması ve çocukların arkadaşlarından ayrı kalması neticesinde çocuklarda endişe ve stres durumunun yaşanabileceğini ve Jiao vd. (2020) Covid 19 sonrasında çocuklarda en fazla görülen bozuklukların odaklanamama, aileden ayrılmak istememe ve çabuk öfkelenme sorunu yaşama gibi bozukluklar olduğunu yaptıkları araştırmalarda saptamışlardır (Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020).

Araştırmada uygulanan eğitim programı sayesinde çocukların öz düzenleme becerileri desteklenmiş ve son test puanlarında artış meydana gelmiştir. Program uygulamasının hemen ardından okulların kapatılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan devam ettirilmesi çocukların akranlarıyla ilişkilerinin kısıtlanmasına, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri zaman dilimlerinin sınırlı olmasına, uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerine odaklanma konusunda sıkıntı yaşamalarına, iş birliği içinde yürütülecek grup etkinliklerinin sınırlı kalmasına ve davranışlarının kontrolünü sağlama konusunda yetersizlik yaşamalarına neden olmuştur. Bu nedenle çocuklarla birebir çalışılarak doldurulan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)'nin doldurulması sırasında çocukların beklenen davranışları sergilemek istememeleri, davranış sergilerken isteksiz davranmaları, çabuk sıkılmaları, sabırsız davranışlar sergilemeleri ve arkadaşlarıyla oynamak için acele etmeleri neticesinde çocukların kalıcılık testlerinden aldıkları puanlarda son testlere oranla azalma meydana geldiğini söyleyebilmek mümkündür.

İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlik planlarının genel olarak çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği ve planların çocukların öz düzenleme becerilerinde önemli düzeyde artış meydana getirdiği görülmektedir. İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı kapsamında hazırlanan etkinlik planları, araştırmacının hazırlanan etkinlik planlarını uygulama konusundaki bilgi birikimi ve becerileri ile etkinliklerde kullanılan özgün materyaller sayesinde çocukların eğitim sürecine motive edildiği ve öz düzenleme becerilerinin desteklendiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Covit 19 Pandemi sürecinde yapılan araştırmada programın uygulandığı grupta yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinde artış meydana geldiği görülmektedir. Savaş, salgın hastalıklar, yangın ve deprem vb. olumsuz durumlarda çocukların sosyal duygusal açıdan desteklenebilmesi amacıyla İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı destek / ön müdahale programı olarak uygulanarak çocuklar üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Araştırmada hazırlanan İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği görülmektedir. İçsel motivasyonu destekleyecek sosyal duygusal temelli benlik algısı, duygu düzenleme, problem çözüme ve öz düzenleme

becerilerine yönelik farklı eğitim programları hazırlanarak programların öz düzenleme becerileri üzerine etkililiği ölçülebilir.

- Araştırmada hazırlanan İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program farklı uygulayıcılar tarafından uygulanarak çocukların öz düzenleme becerileri üzerine programın etkililiği ölçülebilir.
- İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı Erzurum il merkezinde bulunan MEB bağlı anasınıflarında eğitim gören çocuklara uygulanmıştır. Motivasyon programının kalıcılığını ve genellenebilirliğini sağlamak için program farklı örneklerde uygulanarak MEB ve TÜBİTAK destekli projelendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8, 15-25.

Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1(2), 36-45.

Aygener, B. (2020). Dijital eğitimin dezavantajlı çocukları: Öz düzenleme becerisi edinememişler. 23. 06. 2021 tarihinde <https://arsizsanat.com/dijital-egitimin-dezavantajli-cocuklari-ozduzenleme-becerisi-edinememisler/sayfasından> erişilmiştir.

Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.

Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Thesis. University of Michigan, America.

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

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

- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Carolina, M., Lucia, R. ve Rossana, D. B. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *American Psychological Association*, 106(1), 121–131.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549 – 2553.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Davico, C., Ghiggia, A., Marcotulli, M. D., Ricci, F., Amianto, F. & Vitiello, B. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults and their children in Italy. 15.08.2021 tarihinde https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3576933 sayfasından erişilmiştir.
- Ezmeçi, F. (2019). *Okul öncesi Öz-düzenleme Programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Gerstner, G. M. (2017). *Motivation: The value of developing intrinsic motivation in elementary school students in grades four through six*. Degree Doctoral Thesis, School of Education Concordia University Irvine.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M. & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST program. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15.
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4).

- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ş. (2015). Çocuk ruh sağlığına etki eden faktörler: Anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. A. Güngör Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı* içinde (s. 10-60). Ankara: Hedef.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Lee, J. A. (2014). *The development of mastery motivation in young children*. Doctoral Thesis, Michigan State University, United States.
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Liman, B. ve Tepeli, K. (2017). *Öz-düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. II. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Mahmoodi, M. H., Kalantarib, B. & Ghaslanic, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062 – 1068.
- McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2011). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359.
- Moore, M. & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.

- Morey, R. (2017). *A path to motivation: A mediated moderation analysis of the relationships between task contingent rewards, psychological ownership, and intrinsic motivation using path analysis*. Doktoral Thesis, Long Island University
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ning, H. K. & Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219-237.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özbey, S. ve Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 8, 587-602.
- Palmer, J. M. (1993). *Performans değerlendirmeleri, kişisel gelişim ve yönetim dizisi*. İstanbul: Rota.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perry, N. E. & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.

- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerin oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113. doi:10.1080/03004430.2017.1369972.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Steers, R. M. & Porter, L.W. (1975). *Motivation and work behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID- 19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>.
- Viglas, M. & Perlman, M. (2017). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N. & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114-126.
- Yazıcı, O. (2019). *Motivasyonu etkileyen iç ve dış faktörler üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. N. (2019). *Ergenlerde öz yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.