



**ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI İLE OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MOTİVASYON DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Abdulkadir Kalaylı

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

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 : Abdulkadir

Soyadı : KALAYLI

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Relationship Between Child Rearing Attitudes of Mothers and the Motivation Levels of Their Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Abdulkadir Kalaylı

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Abdulkadir KALAYLI tarafından hazırlanan “Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

(Sağlık Bilimleri Fakültesi, Karabük Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Saide ÖZBEY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 11/11/2021

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

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Yücel Gelişli



Biricik eşime ve güzel kızıma

TEŞEKKÜR

Tez sürecinin başından sonuna kadar sabrıyla, güler yüzüyle, içten yaklaşımıyla, bilgi ve tecrübesiyle değerli katkılarını hep hissettiğim ve rol model aldığım tez danışmanım çok kıymetli sayın Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca bilgi, tecrübe ve bakış açılarıyla rehberliklerini esirgemeyen çok değerli Doç. Dr. Gülhan GÜVEN ve Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu süreçte bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden çalışma arkadaşım sayın Öğr. Gör. Mehmet OĞUZ GÖLE hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez verilerini toplarken çalışmaya katılıp yardımcı olan çok değerli öğretmenlerime ve ailelere saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama araçlarını benimle paylaşan sayın Prof. Dr. Saide ÖZBEY ve Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte her zaman desteğini hissettiğim, zorlandığım zamanlarda her daim yanımda olan, sabrı ve emekleriyle beni motive eden çok kıymetli eşim Elif'e ve her zaman varlığıyla, gülüşüyle, enerjisiyle motivasyonumu artıran ve babalığın ne olduğunu bana öğreten biricik güzel kızım İpek'e, başarılarımda hep emeği olan, samimiyetleri, ilgileri ve psikolojik desteklerinden dolayı anneme, babama, kardeşlerime ve büyük ailemin diğer fertlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgisi, tecrübesi, özgün sentezleriyle akademik ve diğer alanlardaki bakış açısını örnek aldığım çok değerli sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Abdulkadir KALAYLI

ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Abdulkadir Kalaylı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2021

ÖZ

Bu araştırma annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar il merkezinde bulunan resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 36-72 aylık 352 çocuk ve bu çocukların anneleriyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla çocuklar ve anneleri hakkında gerekli bilgilere ulaşabilmek için “Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu”, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını belirleyebilmek için “Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)” ve çocukların motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi yapılarak analiz edilmiştir. Ayrıca gruplar arası anlamlı fark çıkan maddelerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuk sayısına, anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna, baba çalışma durumuna ve aile yapısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çocukların motivasyon düzeylerinin ise çocukların yaşına,

cinsiyetine ve anne çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Araştırmada ayrıca annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyut puanları ile çocukların DMQ18 Kaba Motor Sebat alt boyutu, Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu ve Genel Yeterlilik alt boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; annelerin ABTÖ Baskıcı-Otoriter Tutum alt boyut puanları ile çocukların DMQ18 Genel Yeterlilik alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.



Anahtar Kelimeler : Anne-Baba Tutumları, Motivasyon, Okul Öncesi Dönem

Sayfa Adedi : xv+141

Danışman : Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD
REARING ATTITUDES OF MOTHERS AND THE MOTIVATION
LEVELS OF THEIR PRESCHOOL CHILDREN**

(M.S. Thesis)

Abdulkadir Kalaylı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

OCTOBER, 2021

ABSTRACT

This research was conducted to examine the relationship between mothers' child-rearing attitudes and preschool children's motivation levels. The research was carried out with 352 children aged 36-72 months and their mothers who attended the kindergartens of official independent kindergartens and primary schools in Afyonkarahisar city center in the 2020-2021 academic year. In order to collect data in the research; "Child-Family General Information Form" to obtain necessary information about children and their mothers, "Parental Child-rearing Attitudes Scale (ABTS-A)" to determine mothers' child-rearing attitudes, and "Motivation Scale for Preschool Children" to determine children's motivation levels (DMQ18)" was used. The obtained data were analyzed by using t test, One Way Analysis of Variance (ANOVA) and correlation analysis in SPSS package program. The obtained data were analyzed by using t test, One Way Analysis of Variance (ANOVA) and correlation analysis in SPSS package program. In addition, Tukey's test was used to determine between which groups the difference was in the items with a significant difference between the groups. The level of significance in the statistics was determined as 0.05. As a result of the research, it has been determined that there is a

statistically significant difference between mothers' child-rearing attitudes according to the number of children, mother's education status, mother's employment status, father's education status, father's employment status and family structure ($p<0.05$). It was determined that the motivation levels of the children created a statistically significant difference according to the age, gender and working status of the mothers ($p<0.05$). In the study, it was also found that there was a significant positive correlation between mothers' Democratic Attitude sub-dimension scores of mothers and children's DMQ18 Gross Motor Persistence sub-dimension, High Level Satisfaction sub-dimension and General Competence sub-dimension scores; It was determined that there was a negative and significant relationship between the mothers' ATSI Repressive-Authoritarian Attitude sub-dimension scores and the children's DMQ18 General Competence sub dimension scores.



Key Words : Parental Attitudes, Motivation, Preschool Period

Page Number : xv+141

Supervisor : Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
Erken Çocukluk Döneminde Anne-Baba Tutumları ve Önemi	8
Anne-Baba Tutumları.....	10
Demokratik Anne-Baba Tutumu	12

Otoriter (Aşırı Baskıcı) Anne-Baba Tutumu	14
Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu	15
Aşırı Koruyucu Anne-Baba Tutumu	16
Serbest (İlgisiz) Anne-Baba Tutumu.....	17
Kararsız (Tutarsız) Anne-Baba Tutumu.....	18
Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri.....	19
Demokratik Anne-Baba Tutumunun Etkileri	19
Otoriter Anne- Baba Tutumunun Etkileri.....	21
Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumunun Etkileri.....	22
Aşırı Koruyucu Anne- Baba Tutumunun Etkileri	23
Serbest- İlgisiz Anne-Baba Tutumunun Etkileri	24
Kararsız-Tutarsız Anne-Baba Tutumunun Etkileri	25
Motivasyon.....	26
Motivasyon Türleri	27
Motivasyon ile İlgili Kuramlar.....	28
Davranışçı Yaklaşım.....	29
Bilişsel Yaklaşım	30
Sosyal Bilişsel Yaklaşım	30
İnsancıl (Hümanistik Yaklaşım).....	31
Öz-Belirleme Teorisi.....	32
Farklı Bağlamlarda Çocuk ve Motivasyon	34
Program.....	34
Öğretmen.....	36
Eğitim Ortamı	38
Aile	39
İlgili Araştırmalar	41
Anne-Baba Tutumlarıyla İlgili Araştırmalar	41
Motivasyonla İlgili Araştırmalar	51
BÖLÜM III	62
YÖNTEM.....	62
Araştırmanın Modeli.....	62
Evren ve Örneklem	62
Verilerin Toplanması	65

Veri toplama araçları.....	65
Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu	65
Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A).....	66
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)	66
Verilerin Analizi	67
BÖLÜM IV	70
BULGULAR VE TARTIŞMA	70
1.Alt Problem.....	71
2.Alt Problem.....	72
3.Alt Problem.....	81
4.Alt Problem.....	96
SONUÇ VE ÖNERİLER	103
Sonuç	103
ABTÖ-A'ya İlişkin Sonuçlar	103
DMQ18'e ilişkin Sonuçlar.....	104
ABTÖ-A ile DMQ18 Korelasyon Sonuçları.....	105
Öneriler	105
Ailelere ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler	105
Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Öneriler.....	106
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKLAR.....	108
EKLER	133
EK. 1 Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu.....	134
EK 2. Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği İzin Belgesi	135
EK 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi	136
EK 4. Etik Kurul Onayı	137
EK 5. Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları	138

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 2. Anne-Baba Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	64
Tablo 3. Normallik Testi Sonuçları.....	67-68
Tablo 4. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	68
Tablo 5. Çalışma Grubu Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 6. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 7. Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 8. Annelerin Çalışma Durumlarına Göre “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 9. Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 10. Babaların Çalışma Durumlarına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 11. Aile Yapısına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 12. Çocukların Yaşlarına Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 13. Çocukların Cinsiyetlerine Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	84
Tablo 14. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 15. Doğum Sırasına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88

Tablo 16. Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 17. Anne Çalışma Durumuna Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	91
Tablo 18. Baba Öğrenim Durumuna Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	92-93
Tablo 19. Baba Çalışma Durumuna Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	94
Tablo 20. Aile Yapısına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 21. Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları.....	96

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABTÖ	Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği
DMQ18	Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği
DT	Demokratik Tutum
BOT	Baskıcı-Otoriter Tutum
AHT	Aşırı Hoşgörülü Tutum
BS	Bilişsel Sebat
KBS	Kaba Motor Sebat
YSS	Yetişkinlerle Sosyal Sebat
ÇSS	Çocuklarla Sosyal Sebat
ÜDM	Üst Düzey Memnuniyet
OT	Olumsuz Tepki
GY	Genel Yeterlilik
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya dair problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çocukların sağlıklı olarak yetiştirilmesinde anne-babalara büyük sorumluluklar düşmektedir ve bu sorumlulukların yerine getirilmesi anne-babaların çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilemesiyle oluşur. Farklı kültür veya aile türlerinde ortaya konan tutumlarda değişiklikler olsa bile çocuklara olan etkileri benzerlik göstermektedir. Anne-babanın tutumları çocukların davranışlarına tesir etmekle birlikte ilerdeki davranışların tayin edilmesinde de belirleyici bir faktördür (Tezel Şahin, Cevher, 2007, s.775). Çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi bir bütün olup bir bağlantı içerisinde. Okul öncesi yıllarında hızlı bir ilerleme gösteren gelişimi etkileyen çevresel etmenler içinde, en başta aile gelmektedir. Çalışmalar çocuğun bu dönemde edinmiş olduğu davranışların önemli bir kesiminin ileriki yaşantısında kişiliğini, görüşlerini ve davranışlarını şekillendirdiğini göstermektedir (Kandır ve Alpan, 2008, s.34).

Ailede anne-baba rolüne sahip olmak, çokça sorumluluk isteyen, bilgi, beceri ve fedakârlık gerektiren bir durum olup ebeveynlerin çocuk sahibi olmadan önce bu konular üzerinde düşünmeleri ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Çocukları olduktan sonra da toplumda belirli yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmek adına sorumluluklarının bilincinde olan ebeveynler olmaya gayret göstermelidirler. Çocukların bütün gelişim alanlarının

desteklenip olumlu kişilik özellikleri oluşturmalarında anne-babaların tutumları önemli bir faktördür (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012, s. 35).

Anne-baba tutumları çocukların gelişim alanlarına, davranışlarına, birçok bilgi ve becerilerine etki etmektedir. Nitekim demokratik tutumla yetişen çocuklar daha bağımsız, kendine güvenen, işbirlikçi, daha az kaygılıdır ve daha düşük seviyelerde içsel ve dışsal davranış problemleri gösterirler (McGillicuddy De Lisi ve De Lisi, 2007, s.426).

Buna karşın diğer olumsuz ebeveyn tutumlarında çocukların olumsuz olarak etkilendikleri söylenebilir. Baskıcı ve otoriter tutumla yetişen çocuklarda içe kapanık, karar alma yeteneği gelişmemiş, baskıya itaat eden ve yanlışları affetmeyen bir kişilik gelişebilir (Pekşen Akça, 2012, s.4). Aşırı hoşgörölü tutumla yetişen çocuklarda bilişsel yeterlilik ve sosyal açıdan düşük bir gelişim ve özellikle aile etkileşimlerinde saldırganlık konusunda yüksek seviyede olumsuz bir gelişim görülür (Broderick ve Blewitt, 2015, s.182). Aşırı koruyucu tutumla yetişen çocuklar özerk olmayan, kendi başlarına bir görevi yerine getiremeyen, diğer insanların haklarına saygı duymayan, bencil, inatçı ve sosyal gelişim açısından yetersiz yetişirler (Çağdaş ve Şahin Seçer 2015, s.136). İlgisiz tutumla yetişen çocuklar sosyal açıdan yetersizlik gösteren, öz denetimleri zayıf, bağımsızlığı iyi idare edemeyen, çoğu zaman özgüvenleri düşük olan ve olgunlaşamayan çocuklardır (Santrock, 2014, s.401). Tutarsız tutumla yetişen çocuklar saldırgan davranışlar sergiler, cezalandırmalara karşı oldukça fazla direnç içindedirler, çevrelerine karşı sosyal uyum konusunda zorlanırlar ve denge kuramamış bir kişilik geliştirirler (Aytaç, 2020, s.17).

Bu bağlamda ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin, çocukların içsel ve dışsal olarak kendilerini güdülemelerinde, daha işbirlikçi, daha sosyal, karar alma yetenekleri gelişmiş, kendilerine güven duyan, daha özerk, öz denetim becerileri iyi olan ve bunları içerisinde barındıran motivasyon düzeyleri gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmelerinde önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Motivasyon, İngilizce “motive” ve Latince “movere” kelimelerinden gelip eylemde bulunarak hareket etmek anlamı taşır. Bu kavramlara göre motivasyon; organizmayı davranışa itip davranışlarda düzenliliği ve sürekliliği belirleyen, türlü iç ve dış faktörlerle davranışa yön veren ve bu işleyişi düzenleyen sistemler olarak tarif edilebilir (Aydın, 2010, s. 152). Motivasyon yön, enerji, sebat ve niyet gibi parametreleri içerir. Motivasyon, psikolojide eskiden beri önemli bir konu olmuştur. Çünkü bilişsel, biyolojik ve sosyal düzenlemenin özünü oluşturmaktadır. Motivasyonun üretken oluşu ve sonuçlarından

dolayı yönetici, öğretmen ve anne-baba gibi rollere sahip olanlar için büyük öneme sahiptir (Ryan ve Deci, 2000a, s.69).

Motivasyon farklı şekillerde gruplandırılabilir. Bunlardan en bilinenleri içsel ve dışsal olanıdır. Dışarıdan bir yönlendirme yapılarak bir ödül-ceza ile olan güdülenmenin dışsal motivasyon, çocuğun kendi içinden gelerek güdülenmesi ise içsel motivasyon olarak tanımlanabilir. İnsanlar bir ödül beklentisi olmadan kendi ilgi ve zevklerine göre içsel olarak hareket ettiklerinde, bu durum içsel motivasyon olarak ortaya çıkmaktadır. Dışsal motivasyonda insanlar dışında olan etmenler yer alır. Başarı sağlayan bir öğrencinin öğretmeninden aldığı övgü ile motive olması buna bir örnektir. İçsel motivasyon ise kişinin içsel gereksinimlerine yönelik tepkidir. Yeterlilik, bilme, merak ve gelişme hevesi içsel motivasyona örnektir (Bacanlı, 2018, s. 264; Chirkov, Vansteenkiste, Tao ve Lynch, 2007; Akbaba, 2006, s.344).

Ebeveynlik, çocukta gelişimi sağlamak adına hem çocukla hem de bireysel olarak yapılan, birden fazla tutumu barındıran kompleks bir faaliyettir (Güler Küçükturan ve Keleş, 2018, s. 217). İnsan gelişimini yönlendiren ve hayata bakışını etkileyen temel kavramlardan bir tanesi olan güven duygusu, çocuğun kendi tecrübeleri ve etrafında bulunan kişilerle oluşmaya başlar. Çocukların başarıları takdir edilmeli ve başarısızlıkları eleştirilip alay edilmeden yanlışlarının farkına varması sağlanarak motivasyonu sağlanmalıdır. Bu durum çocuğun yeni şeyler denemesini ve kendine güven duymasını sağlayacaktır (Şen, 2009, s.110-112). Anne-babalar güven vererek tutarlı tutumlara sahip olmalıdır, çünkü onların bu tutumları çocukların bilişsel, dil, psikososyal ve motor gelişimlerini önemli oranda etkilemektedir (Senemoğlu, 2011, s.11-12).

Anne-babaların sergilemiş olduğu çocuk yetiştirme tutumları, çocukların yaşamlarının birçok yerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu etkilerden biri de çocukların bilgi, beceri, sosyallik ve başarılarında önemli bir yeri olan olan motivasyonlarıdır. Bu sebeple çocuklara sergilenen ebeveyn tutumlarının çocukların motivasyonlarını etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bundan dolayı çalışma çocukların gelişimlerinde, birçok bilgi ve beceriyi kazanmalarında olumlu-olumsuz etkisi olan ebeveyn çocuk yetiştirme stilleri ile çocukların öğrenme, sebat ve başarılarında önemli bir yeri olan motivasyona odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt amaçlar:

1) Annelerin çocuk yetiştirme tutumları “Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)” ve okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” puanları ne düzeydedir?

2) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları;

- a) Ailedeki çocuk sayısı,
- b) Anne öğrenim durumu,
- c) Anne çalışma durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Baba çalışma durumu,
- f) Aile tipi,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri;

- a) Yaş,
- b) Cinsiyet,
- c) Ailedeki çocuk sayısı,
- d) Doğum sırası,
- e) Anne öğrenim durumu,
- f) Anne çalışma durumu
- g) Baba öğrenim durumu,
- h) Baba çalışma durumu,
- i) Aile tipi,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4) Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem yılları, çocukların kişiliklerinin şekillendiği, birçok bilgi, beceri ve gelişim alanlarının hızlı bir ilerleme içinde olduğu yıllar olması sebebiyle çocukların ilk etkileşimde bulundukları anne-babaların çocuklarına olan yaklaşımları, davranışları ve tutumları son derece önem kazanmaktadır. 0-72 ay arasında yer alan okul öncesi dönem, bireylerin gelişimlerinde kalite, hız ve gelişim alanları açısından en önemli yıllar olup çocukların ilerleyen yıllarını etkileyen beceriler bu dönemde kazanılmaktadır (Uyanık & Kandır, 2010, s. 118).

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevreleriyle iletişime geçip öğrenmeye ve keşfetmeye meyilli olup isteklidirler. 0-6 yaşları arasında zihin gelişimi ve sinirsel bağlantıların en çok olduğu dönem olup diğer gelişim alanları için de güçlü bir temel oluşturur. Beynin bu dönemde hızlı bir gelişim içinde olması çocuğun etrafındaki etmenlere en açık olduğu zamandır. Bu sebeple çocuğun çevresi, öğrenme motivasyonunda ve gelişiminde derinden izler bırakır. Bu dönemde çocuğa sunulacak zengin uyarıcı ve sağlıklı bir aile ortamıyla fiziksel ve duygusal destek, tüm gelişim alanlarına olumlu katkı sağlayarak çocuğun kendine ait olumlu tutumlar geliştirmesini sağlaması bakımından önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEBa], 2013 s. 12).

Anne ve babanın birlikte olduğu aile ortamı, en sağlıklı aile ortamıdır. Anne-babalar çocukla birinci ve en çok etkileşimde bulunan kişiler olup çocuğun korunup desteklenmesinde görevlidirler. Anne ve babaların sorumluluklarını yerine getirirken çocuklarına sevgiyle yaklaşmaları ve olumlu tutumlar sergilemeleri çocuklar için son derece önemlidir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2008, s.396).

Çocuğun gelişiminde, çevreye uyum ve başarısında aile en önemli etmenlerden bir tanesidir. Çocuğun önemsendiği, ihmal ve cezanın olmadığı, ihtiyaçların karşılandığı, samimi, sıcak ve ilgili bir aile ortamında çocuk-aile arasında güvenli bağlanma gerçekleşir. Bu güvenli bağ daha sonraları çocuğun toplumdaki diğer insanlarla olan ilişkisini de şekillendirir. Çocuğa ilginin olmadığı istek ve ihtiyaçlarının karşılanmadığı, olumsuz tutumların sergilediği bir ortamda ise çocuklar güvensiz ilişkiler geliştirirler, olumsuz davranışlar ve problemlere zemin hazırlanmış olur (MEBa, 2013, s.13).

Yapılan çalışmalar da ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların birçok gelişim alanı üzerinde, bilgi ve becerilerinin artmasında veya azalmasında etkileri olduğunu göstermektedir. Nitekim bu çalışmalarda ebeveyni demokratik tutuma sahip

çocukların sosyal beceri düzeyleri, özgüven duygularının gelişimi, motivasyonları ve okula uyum becerilerinin olumlu olarak etkilendiği görülmüştür (Güenalp, 2007; Engin, 2020;; Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013; Özyürek, 2015).

Yurt dışında okul öncesi dönemindeki çocuklar için yapılan motivasyon çalışmaları 1990'lı yıllarda yoğunlaşırken ülkemizde bu çalışmalar yeni yeni yapılmaktadır (Özbey, 2018b). Yurt içinde 0-6 yaş dönemindeki çocuklara yönelik motivasyon, ilk defa Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından, Jozsa ve Morgan'ın (2015) revize ettikleri Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği'nin (DMQ18) geçerlik ve güvenirliğini yaptığı çalışma ile gündeme gelmiştir.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonları ile baba- çocuk arasındaki ilişkinin; bağlanma örüntüleriyle arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Gözübüyük & Özbey, 2020; Gözübüyük & Özbey, 2019). Araştırma sonuçlarına göre baba-çocuk ilişkisinin iyi olmasının çocukların motivasyon düzeylerini olumlu olarak etkilediği; güvenli bağlanan çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ve çocuk ebeveyn arasındaki ilişki çocukların motivasyonlarında olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Ebeveyn tutumlarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında doğrudan ebeveyn tutumlarının çocukların motivasyon düzeyleri ile ilişkilendirildiği doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olması beklenmektedir.

Bu araştırma; okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Afyonkarahisar İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 36-72 aylık okul öncesi eğitimine devam eden çocuklarla sınırlıdır.

2. Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında örnekleme dâhil edilen ve normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
3. Araştırma “Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının hedeflendiği gibi anne tutumlarını ve çocukların motivasyonlarını güvenli şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Araştırmada ölçme araçlarının objektif olarak cevaplandığı ve gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Anne-baba tutumu: Çocuğa yönelik olan, ebeveynlerin davranışlarını ifade eden ve içerisinde sözel ve sözel olmayan duygu, jest ve mimikleri içeren bir kavramdır (Darling ve Steinberg, 1993, s.488). Anne-baba tutumu, ebeveynlerin doğumla birlikte çocuğuna göstermiş olduğu duygu ve davranışların hepsidir (Sadı, 2018, s. 5).

Motivasyon: İnsana enerji veren, davranışların istekliliğini, sürekliliğini ve hızını etkileyen, başarı ile ilişkili olan ve öğrenme için ön şartlardan bir tanesidir (Akbaba, 2006, s.343).

Sebat: Zorluklarla karşılaşılmasına rağmen bir görevi sürdürmek için öz disipline sahip olmaktır (Leah Davies, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Erken Çocukluk Döneminde Anne-Baba Tutumları ve Önemi

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir gelişim içinde olduğundan dolayı çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi ve gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çocuğun ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği aile ortamında ebeveynlerin çocuklarına karşı ortaya koymuş olduğu davranışları, yaklaşımları ve tutumları oldukça önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk dünyaya geldiğinde birinci çevresini ailesi oluşturduğu için aile son derece önem arz etmektedir. Sağlam bağların kurulduğu ve çocuğun sevgiyle karşılandığı bir ailede çocuk güven duygusuyla yetişir. Çocukların ilgiyle ve doğru bir tutumla yetiştirilmesi, sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu olarak etki etmektedir (Bağcıoğlu Ünver, 2016, s.38). Aile etmeni, tüm topluluklarda daima toplumun sosyal ve kültürel gelişimi ve çocukların büyütilmesinde önemli bir etmen olmuştur. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren ebeveynlerin model olması çocukların hayatlarında; ilgi, beceri, davranış, değerler ve tutumlarının ilk belirleyicisidir. Bundan dolayı ebeveynlerin çocukları için iyi birer rol-model olmaları, tutumları ve söylemleriyle olumlu bir model olmaları önemlidir (Çetinkaya, 2017, s.17).

Çocukların hayatlarında ebeveynlerin rolü oldukça önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının ilk öğretmeni ve danışmanları konumundadır. Bu sebeple çocuklara yönelik tutum ve davranışları, onları yaşama hazırlar. Anne-babanın yaşı ilerlese dahi çocuklarının hayatlarında büyük bir etkiye sahiptir. Anne-babalığın bu gücü kötüye kullanılırsa veya hiç

kullanılmazsa çocuklar kendilerini değersiz, güvensiz hissedebilir ve öğrenme potansiyellerine ulaşamama gibi problemler yaşayabilirler. Ailenin çocuklarına olan bu olumsuz davranış ve tutumları onların eğitimlerini ve yaşamla mücadelelerini olumsuz olarak etkileyecektir (Alvy, 2008).

Aile ve anne-babalar, çocuklarının yaşamlarında en merkezi ve kalıcı etkiye sahip etmenlerdir. Ebeveynlik rolü çocuklarla etkileşim sonucunda sevgiyle ve zevk alınarak geliştirilir. Bu karşılıklı ilişki ve sevgi, zamanla gelişir. Ailenin yapısı değişiklik gösterse de aile bireylerinin özellikle de çocukların psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması gibi sorumluluklar nesilden nesile pek fazla değişiklik göstermeyen, ailenin ve ebeveynliğin unsurlarıdır (Vassi, Veltsista and Bakoula, 2009, s.1).

Tarihsel olarak birçok kuramcı, çocuğu etkileyen en önemli faktörün anne ve baba olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlik; görev ve sorumluluk sahibi olmayı, çocukların yaşadıkları dünyaya sosyal, duygusal, fiziksel olarak hazırlanmasını ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını içerir. Anne-babalığın iki yönü vardır; yaşamda anne-baba için yön verebildikleri bir konum olup kendileri için sonuçları olan yönü ile ebeveynler için çocuklarının sorumlusu olma yönüdür (Bornstein, 2015, s.56-57). Anne-babalığın süreklilik gösteren ve sorumluluk isteyen bir yapısı vardır. Çünkü çocuklar ebeveynlerine bağımlı olarak dünyaya gelirler. Çocukların birçok biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, yaşadıkları dünyaya adapte olmalarında ebeveynlerin görevleri bulunmaktadır. Birçok teorisyen genel olarak anne-baba-çocuk etkileşiminin, çocukların gelişimlerinde ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğu konusunda hemfikirdirler (Rubin ve Boon Chung, 2006, s.25).

Ebeveynler, duygu ve düşüncelerine uygun çocuk yetiştirme eğilimindedirler. Bunun için farklı metotlarla istedikleri profilde bireyler yetiştirmeye çalışırlar. Ödüller, cezalar, sosyal çevrenin seçimi ve rol model olarak hedeflerindeki çocuk yetiştirme tutumunu ortaya koyarlar. Bu tutumlar çocukların gelişimlerini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Sadı, 2018, s. 7).

Çocukların bir bütün ve sağlıklı olarak yetiştirilmesinde, ebeveynlerin özen göstermeleri en önemli mesuliyetleridir. Ebeveynlerin olumlu tutumlar sergilemeleri, sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde bağlayıcı bir etkidir. Ebeveynlik, kompleks bir yapıya sahip olup birden fazla tutumu içinde barındıran çocuğun gelişimi ve sağlıklı bir kişilik

gelişiminde önemli bir etmendir (Tezel Şahin ve Cevher, 2007, s.775; Güler Küçükturan ve Keleş, 2018, s. 217).

Sorumluluk sahibi ve dikkatli ebeveynler, çocuklarının gelişim alanlarına olumlu katkılar sunarlar. Bu yaklaşım, çocuğa gerektiğinde yardım almak için ebeveynlerine güvenebileceğini öğretir. Çocuğun kendini koruyacağı ve duygularını kendi kendine düzenleyeceği zamana kadar çocuk ebeveynlerinin yanında olduğunu bilir. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkinin güvenli olması sonucunda, kişinin kendi düşüncelerinin, duygularının ve niyetlerinin farkında olmasını kapsayan güçlü yansıtıcı işlev becerilerinin, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamlandırma yeteneklerinin gelişimini sağlar. Ebeveyn ve çocuk arasındaki bu olumlu ilişki, çocuğun duygusal zekâsı, benlik saygısı, dayanıklılığı, bilişsel yetenekleri ve sosyal becerilerinin geliştiği iskeleyi oluşturur (Cohen, 2015, s.16).

Çocuklar ebeveynlerinin onlara sunduğu imkanlar doğrultusunda hal ve hareketlerini, çevrelerine uyumlarını ve sosyal bağlarını düzenleme imkânı bulurlar. Ebeveynlerin tutumları, davranışları ve çocukların yetiştikleri çevre, geleceğimizin güvencesi çocuklarımızın iyi yetişip sağlıklı bir benlik geliştirmeleri bakımından önem arz etmektedir (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006, s. 541).

Ebeveynlik stili, çok çeşitli ortamlarda ve çeşitli toplumlarda çocuğun iyi oluşunu öngören ebeveynlik işlevinin güçlü bir göstergesidir. Hem ebeveynlerin duyarlılığı hem de ebeveyn talepleri, iyi ebeveynliğin önemli bileşenleridir (Darling,1999, s.5).

Erken çocukluk yılları insan hayatının en değerli ve kritik yıllarına denk geldiği için anne-babaların çocuklarına karşı ortaya koyduğu tutumları, davranışları, sorumlulukları, rolleri, beklentileri ve daha birçok konu çocukların gelişimlerini etkilemekte, hayata bakış açılarını şekillendirmekte ve gelecekte nasıl bireyler olacaklarının habercisi olmaktadır. Bu bağlamda anne-babaların çocuklarına karşı tutumları son derece önem arz etmektedir.

Anne-Baba Tutumları

Literatüre bakıldığından anne-baba tutumlarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Sınıflandırmaların ebeveynlerin çocuklara olan davranışlarını, tutumlarını, duygu ve düşüncelerini kapsayan geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir.

Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları, ebeveyn davranışlarının tümünü kapsayan bir kavramdır. Anne-baba tutumları, ebeveynliğe genel bir yaklaşımı tanımlarken, ebeveynler çeşitli gerçek yaşam koşullarında değişen ve değiştirilen çeşitli davranışlar gösterebilir. Ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin çocukların gelişimsel davranışlarını şekillendirirken nelere önem verdiğini gösteren ebeveynlik görüşünü de yansıtır. Ebeveynlik stilleri bir kişinin ebeveyn olarak, davranışını yönlendiren ve kurallarını oluşturan tutum ve inançlarını kapsamaktadır. Bunların çocukla etkileşime girme ve yetişkinliğe doğru yol göstermede, davranışsal seçimler üzerinde önemli bir etkisi vardır (Bigner ve Gerhardt, 2014, s.100). Ebeveynler çocuklarını büyütürken farklı tutumlar ortaya koyabilmektedirler. Bu çeşitli tutumların sebebi çocuklarını yetiştirme inançları ve bu doğrultudaki amaçlarını ortaya koyma istekleridir (Gençtanırım, 2016, s.292).

Alanyazını incelendiğinde, ebeveynlik stillerinin farklı sınıflamalarının olduğu görülmektedir. Bu alanda kabul görmüş olan ve daha sonra başka kişilere kapı açmış olan Baumrind (1966), üç ebeveyn stilini ortaya koymuştur. Bunlar; otoriter, izin verici (müsamahakar) ve demokratik anne-baba tutumlarıdır. Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in konfigürasyonel yaklaşımını, ebeveynliğin sınırlı sayıdaki boyutlarını tanımlamaya yönelik önceki girişimlerle birleştirmeye çalışmışlardır. Bunu, ebeveynlik tarzını duyarlılık ve talepkarlık olarak adlandırdıkları iki boyutun bir işlevi olarak yakalamaya çalışarak yapmışlardır. Baumrind'in müsamahakar olarak adlandırdığı anne-baba tutumunu ilgisiz (ihmal eden) ve hoşgörülü anne-baba tutumu olarak iki gruba ayırmışlardır. Çünkü onların gruplamasına göre hoşgörülü ebeveynler, çocuklarına yanıt verme konusunda yüksek, ancak talepkarlıkta düşük bir tutum sergilerler. İhmal edici tutum ise hem yanıt verme hem de talep etme konusunda düşük olarak tanımlanmıştır (Akt.: Darling ve Steinberg, 1993, s.491). Yani Baumrind'in anne-baba stillerini iki boyutlu duyarlılık ve talepkarlık olarak ele alıp genişletip demokratik, otoriter, hoşgörülü (müsamahakar) ve serbest (ihmal eden) tutum olmak üzere dört grupta ebeveyn tutumu olarak sınıflandırmışlardır.

Ebeveynlik tutumlarına bu kapsamda bakıldığında ebeveyn talepkarlığı ile ebeveyn duyarlılığına göre tutumların şekillendiği, ebeveynlik uygulamalarının sıcaklık ve kontrol boyutlarının aşırı olması veya tam tersi az olması durumunda istenmeyen ve olumsuz ebeveynlik uygulamalarının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu kapsamda olması gereken

ebeveynlik uygulamasının olumlu ve orta düzeyde bir ebeveynlik uygulaması olduğu söylenebilir.

Özyürek (2004) ve Öztapak (2017), anne-baba tutumlarını otoriter, serbest, koruyucu, aşırı hoşgörölü, tutarsız ve demokratik tutum olarak ele almışlardır. OBADER (2013)'de, ebeveyn tutumları tutarsız, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, demokratik, ilgisiz, izin verici ve aşırı izin verici tutum olarak ele alınmıştır. Yavuzer (2019b) anne-baba tutumlarını baskıcı ve otoriter, koruyucu, kararsız ve dengesiz, gevşek, kayıtsız ve alakasız, güven veren- destekleyen-hoşgörölü olarak sınıflandırmıştır (s. 28). Çağdaş ve Şahin Seçer (2015), anne-baba tutumlarını tutarsız, otoriter, demokratik, itici, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörölü ve yetkinci tutum olarak ele almışlardır (s. 131-143). Kaynaklarda bahsedilen tutumlardan hareketle anne-baba tutumlarından demokratik, otoriter (aşırı baskıcı), serbest (ilgisiz), aşırı hoşgörölü, aşırı koruyucu ve kararsız (tutarsız) ve anne-baba tutumlarına yer verilmiştir.

Demokratik Anne-Baba Tutumu

Demokratik ebeveyn tutumu, anne-babaların çocuklarının fikirlerine önem verdiği, duygularını önemseydiği, karar verilmesi gereken bir konu hakkında onları da sürece dahil ettiği, çocukların da birer fert olduğunun bilincinde ve çocuklara rol model olunan bir anne-baba tutumudur (Özen Altınkaynak ve Akman, 2019). Bu tutumda ebeveynlerin çocuklarından açık beklentileri olup mantıklı sınırlamaları vardır. Çocuklarının kendi seçimlerinin sonuçlarının ve kararlarının önemli olduğunu öğrenmeleriyle kendi kendilerine deneyim kazanmaları için çeşitli seçenekler sunmaktadırlar. Çocukların seçimlerdeki bu özgürlük kendi sorumlulukları ile dengelenmektedir. Anne-baba bu tutumlarıyla doğru olan davranışlara teşvik edici bir rol üstlenirler (Berg, 2011, s. 15).

Demokratik tutumda olan ebeveynler, çocuklarına karşı ilgili ve sıcak bir etkileşim içindedirler (Yavuzer, 2019a, s. 120-121; McGillicuddy De Lisi ve De Lisi, 2007, s. 426). Çocukların desteklendiği bu tutumda sıcaklık, ilgi, duyarlılık, hassasiyet, kabul ve güvenli bağlanma gibi yapıların varlığı olumlu bir gelişim için gereklidir (Paulussen Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma, ve van den Wittenboer, 2008, s.211). Ebeveynlerin kabul edici olumlu bir tutum sergilemeleri, çocuklarını koşulsuz bir şekilde sevdikleri, çocuklarının ayrı bir fert olduğuna saygı gösterdikleri, özerk olmalarını destekledikleri, görüş ve hislerini ifade etmelerine imkan verdikleri anlamına gelmektedir. Çocukların kabul

edilmediği tutum ise yukarıda bahsedilenlerin tersi anlamını taşımaktadır (Yazgan İnanç, Bilgin, Kılıç Atıcı, 2019, s.202).

Demokratik tutumda olan anne-babalar, çocuklarına zarar vermeyecek şekilde koruma, olumlu ilgi, aktif dinleme, net yönergeler, çocuğun kendi kendine bir şeyler yapabilmesi için aşamalı beklentiler ve öngörülü bir bakım yoluyla çocuklarının özerkliklerine müdahalelerin en aza indirildiği bir tutum sergilerler. Bu tutuma göre ebeveynler, çocuklarının görüşlerine açıktır, ancak arkadaşça olduğu kadar öğretici ve disipline edici etkileşimler yoluyla çocukların akıl yürütme, iletişim ve gerçekçi bir tartışmaya dikkat çekilerek eylemlerine rehberlik etme sorumluluğu şeklinde bir rolü üstlenirler. Demokratik tutum sergileyen anne-babaların bakış açıları ne çocuk merkezli ne de sadece ebeveyn merkezlidir. Bunun yerine çocuğun ve diğer aile bireylerinin ilgi ve ihtiyaçlarının tamamlanması ve bütünleşmesi hedeflenmektedir (Baumrind ve Thompson, 2002, s.15).

Ancak bu tutuma göre çocuğun uyması gereken kurallar ve sorumlulukları vardır. Bu tutumda, çocukların sosyal gelişimlerine uygun bir zemin hazırlamak adına ebeveynler tarafından denetim sağlanır ve çocuklara gerekli şartlarda uygun yollarla destek olunur; çocuklar bilgilendirilir ve beklentiler gerçekçidir; çocuklar sorumluluklarını yerine getirirken ve uygun davranışlar sergilerken ebeveynleri ile arasında sevgi, saygı, görüşleri dinleme, açık iletişim ve gerekli durumlarda açıklamalar yer alır (Yavuzer, 2019a, s. 120-121; McGillicuddy De Lisi ve De Lisi, 2007, s.426; Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin ve Moulton, 2002).

Açık ve yüksek ebeveyn taleplerini duygusal duyarlılık ve çocuk özerkliğinin tanınması ile dengeleyen demokratik ebeveynlik, erken çocukluktan ergenliğe kadar yetkinliğin en tutarlı aile öngörücülerinden biridir (Darling, 1999, s.5). Demokratik anne-babalar çocuklarının ihtiyaçlarına son derece duyarlıdır ve çocuklarından beklentileri vardır. Çocuklardan beklenen bu sorumlu davranışlar için tutarlı, açık ve mantıklı standartlar belirlerler. Kurallara uyulması konusunda karalıdır ve çocukla iletişim içerisindedirler. Bu tutumda çocuklar bireyselliğe ve bağımsızlığa teşvik edilirler. İstenen davranışın ortaya çıkması için aşırı hoşgörü veya ceza yerine destekleyici bir yol izleyerek bunu yaparlar (Smetana, 2011, s.194-195).

Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuklarını bağımsız olmaya teşvik eder, fakat kurallar ve kontrol vardır. Çocukla ebeveyn arasında kapsamlı sözel etkileşim vardır. Ebeveyn, çocuğa karşı sıcak ve şefkatlidir. Anne-baba çocuğuna rahatlatıcı bir

şekilde destek olup olumsuz bir durum karşısında pozitif bir yaklaşım sergiler. Ebeveynler, çocukların olumlu davranışları karşısında memnuniyetlerini ve desteklerini gösterirler. Ayrıca çocuklardan olgunluklarına göre bağımsız ve yaşlarına uygun davranışlar beklenmektedir (Santrock, 2014, s.401).

Bahsedilenlerden hareketle demokratik anne-baba tutumunun ilginin, saygının, sevginin, mantıklı kuralların olduğu, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, çocukların özerkliklerinin desteklendiği, karşılıklı güvenin olduğu ve pozitif bir yaklaşımın benimsendiği bir anne-baba tutumu olduğu görülmektedir.

Otoriter (Aşırı Baskıcı) Anne-Baba Tutumu

Anne-baba tutumlarının sınıflandırılmasında öncü olan Baumrind (1966, 1968, 1978) otoriter tutumu, ebeveynin mutlak kurallarının olup çocuktan standart davranış beklentisinde olduğu ve buna göre çocuğunu şekillendirip değerlendirdiği bir tutum olarak açıklamıştır. İtaat, çocuk için erdemlilik ve çocuğun düşünce ve hareketleriyle ters düşüldüğünde ebeveyn tarafından cezalandırıcı yöntemler ortaya konur. Düzenin korunması anne-baba için önemli bir amaçtır. Çocuğun baskı altında tutulduğu bu tutumda, anne-babanın sözüne itaat beklenir ve iletişim tek taraflıdır. Bu tutumda çocuk, ikincil roldedir ve özerkliği kısıtlanmıştır, ebeveyninin sözünü yerine getirmelidir. Otoriter anne-babalar çok koruyucu, kaygılı ve ihmalkâr olabilirler.

Otoriter anne-baba tutumunda ebeveynler, çocuklarına yönergeler veren, çocuklarının taleplerine karşı duyarsız, müdahaleci, yüksek talepleri olan, kararlarına sorgulanmadan uyulmasını bekleyen, yüksek beklentiler karşısında çocuklarına destek olmayan, kurallara uymanın önemli olduğu, çocukların ihtiyaçlarının önemsenmediği ve iletişimin yok denecek kadar az olduğu bir tutuma sahiptirler (Darling, 1999; Paulussen Hooageboom vd., 2008, s.212; Smetana, 2011. s.194).

Bu anne-baba tutumunda, keyfi disiplin uygulamaları, psikolojik denetim, hasmane sözel tenkitler, şiddetli fiziksel cezalar ve nitelsiz bir şekilde güç kullanma; çocukların kesin bir biçimde yargılandığı, çocuklar hakkında peşin hüküm verildiği, çocuklardan koşulsuz itaatin beklendiği ve anne-babaların kendi kurallarına uyulmadığında ceza ve kısıtlamaların olduğu, açıklama yapmadan ve çocuğun mantığına oturmadan yasaklar koyduğu, çocuğun benliğine tenkitte bulunulan sözel ve fiziki cezalar görülmektedir

(Baumrind, Larzelere ve Owens, 2010, s.159; Yavuzer, 2019a, s. 120; Demiriz ve Öğretir, 2007, s. 107). Çocuklar yanlış davranışlarından dolayı cezalandırılırlar. Otoriter tutumda sıcaklık, duygusal yakınlık ve iki yönlü iletişim yerine anne-babanın güç amacı vardır (Markham, 2012a).

Anne-babanın tavır ve tutumları çocuklarını büyütmeye sürecinde bilhassa çocukların sosyal ve benlik gelişimlerinde büyük öneme sahiptir. Aşırı otoriter tutumla büyüyen çocuk, genelde çekingen ya da dik başlı ve saldırgan davranışlar ortaya koymaktadırlar. Otoriter ve şiddete maruz kalmış çocuklar, bu olumsuz davranışları arkadaşlarına karşı ortaya koyabilmektedir (Akbağ, 2017, s.46). Bu bağlamda baskıcı ve otoriter ebeveyn tutumunda çocuklardan yüksek bir beklenti vardır ve ebeveynler çocuklarına karşı duyarlı değildirler. Çocuklarından koşulsuz bir itaat beklerler ve kurallara uyum son derece önemlidir. Eğer kurallara uyum gösterilmezse çocuk baskı ve ceza ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu

Müsamahakâr tutuma sahip ebeveynler çocuklarına karşı aşırı hoşgörülü ve yüksek duyarlılığa sahip olup talepkar, yani bir beklenti içerisinde değildirler (Gordon Simons ve Conger, 2007, s.214; Şahin Zeteroğlu, 2014 s.10; Smetana, 2011. s.194). Bu ebeveynlik türünde, çocuklara karşı aşırı hoşgörü vardır. Anne-babalar çocuklarının doğal seyrinde büyümeleri gerekliliği inancındadır. Bu inançtan dolayı çocuklarından bir beklentiye girmeyip çocukları için de bir limit belirlemek istemezler (Markham, 2012b, s.135).

Aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumunda, cezaya yok denecek kadar az yer verildiği, çocuk üzerinde bir otorite kurulmadığı, çocuğa kural ve kısıtlamalar getirmekten kaçınıldığı; çocuğun yaptıklarından sorumlu olmadan özgürce hareket ettiği; ebeveyninin yetkilerini kullanmaktan kaçındığı; yapılan yanlışların hoşgörüyle karşılanması sonucu, çocuğa limitsiz bir şekilde özgürlük ile hakların tanındığı ve çocuğun yönlendirilmesinden ziyade çocuğun ebeveynlerini yönlendirdiği; talepkarlığın düşük seviyede olmasından dolayı diğer ebeveynlik türlerine göre anne-babaların davranışsal kontrol, özellikle öfke ve saldırgan davranış problemlerinde çocuklarına karşı daha az talepte bulunduğu görülmektedir (Gordon Simons ve Conger, 2007, s.214; Güneş, 2015, s.38; Smetana, 2011. s.194; Çağdaş ve Şahin Seçer, 2015, s. 137; Broderick ve Blewitt, 2015, s.181).

Aşırı hoşgörölü tutum ortaya koyan ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri iyi olmasına karşın çocukları üzerindeki etkinlikleri zayıftır. Bu tutumda anne-baba çocuğunun isteklerine göre hareket etmektedir ve çocuk sorumluluk bakımından serbest yetiştirilmektedir (Erdoğan, 2009, s.27). Çocuklara karşı çok ilgili fakat çok az talepte bulunulan ve çok az sorumluluk verilen bu ebeveyn tutumunda, çocukların istediklerini yapmalarına izin verilir. Bazı anne-babalar çocuklarını bilinçli olarak bu şekilde yetiştirirler, çünkü sıcak, samimi ve az kısıtlamanın bütünleşmesiyle çocukların üretken, kendine güvenen bir çocuk olacağı düşüncesine sahiptirler (Santrock, 2019, s.243).

Aşırı hoşgörölü veya izin veren ebeveynler çok duyarlı ve çocuklarına karşı destekleyici davranışlar benimserler. Fakat çocuğa yüksek derecede özgürlük verilir, birçok kural belirlenmemiştir ve disiplin teşvik edilmez (Moscatelli ve Rubini, 2009, s. 342). Bu tutumda ebeveynler tarafından çocuklarına karşı onaylama ve ilgide sıcaklık olmasına karşın gerekli durumlarda sınır koyma veya çocuğun kontrolünde bir irade ortaya konulmamaktadır (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010, s. 44). Hoşgörölü ebeveynler genellikle sıcak, besleyici ve iletişim açısından iyi olsalar da çocuklarına olgun veya bağımsız davranışlar için uygun beklentiler koymazlar. En önemlisi hoşgörölüdürler, çok az kural koyarlar ve kuralları uygularken de tutarlı bir şekilde uygulayamazlar (Teyber ve Teyber Holmes, 2017, s.203).

Aşırı Koruyucu Anne-Baba Tutumu

Koruyucu ebeveyn tutumunda çocuğa çok fazla ilgi olup ebeveynler tarafından çocuklarına devamlı olarak gerekenin dışında çok fazla denetim ve özen gösterilmektedir (Yavuzer, 2019b, s. 31; Sadı, 2018, s.14). Bu tutumda ebeveynler çocuklarını gereğinden fazla koruma ve kontrol etme eğilimindedirler. Çocuklar aşırı kontrol altında tutularak kendi kendilerine yapabilecekleri birçok şey engellenmektedir (MEB, 2013b, s. 28). Ebeveyn bu tutuma göre çocuğuna olması gerekenden fazla özenli davranırlar. Genelde anne tarafından sergilenen bu tutumda, çocuk adına bütün kararlar ebeveyn tarafından verilir ve çocuğun bütün çağrılarına yanıt verilir. Çocuğun kapalı bir kafes içindeymiş gibi büyütüldüğü bu tutumda çocuğun gelişimine uygun davranışlar sergilemesi için imkân sağlanmaz. Ebeveyn çocuğunu çok fazla benimser ve çocuğun büyüüp geliştiğini kabullenmez. Ev ortamında çocuğun seçim yapmasına çok izin verilmez (Dinç Yurtal, 2019, s.183).

Anne-baba tarafından çok fazla denetim ve özenin olduğu aşırı koruyucu tutumda çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinin, kendine güven duymasının ve bağımsız hareket etmesinin önüne geçilmiş olur (Navaro, 1989). Bu tutumu sergileyen ebeveynler, aşırı ilgili davranarak çocuklarının gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine, çocuklar hakkında tüm kararları kendileri alarak bağımlı bireyler yetişmesine, çocuklarına her şeyi hazır bir şekilde sunarak çocuklarının güçlüklerle karşı karşıya gelmemelerine ve böylece kendi başının çaresine bakamayan bireyler yetişmesine yol açmaktadırlar (Dursun, 2010, s.35; Ulu, 2018, s.39; Ağır, 2018, s.10-11).

Serbest (ilgisiz) Anne-Baba Tutumu

Çocuğa karşı sergilenen serbest (ilgisiz) tutum, anormal bir ebeveyn tutumudur. Ebeveynler çocuklarıyla alakadar olmazlar ve çocukların ihtiyaçlarından bihaberdirler. Çocuk, bu tutuma göre ihmal edilir. Çocukların davranışlarında neredeyse hiç denetim yoktur ve çocuklar sevgisiz yetişmektedirler (Çetinkaya, 2018. s.104). Anne-baba bu tutumda, çocuklarının hayatlarına katılımda ilgisizdirler. Bu tutum çocukların sosyal yetersizlikleri, ihmal edilmesi ve özellikle de özdenetim eksiklikleriyle ilişkilidir. İlgisiz ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarının hayatına çok katılmadığı bir ebeveynlik stilidir (Santrock, 2019 s.243; Santrock, 2014, s.401).

İlgisiz anne-baba tutumunda, ebeveynler çocuklarının gelişimlerini engellemek felsefesine sahip oldukları için değil, çocuklarıyla ilgili düzenlemeler yapmak yerine kendi hayatlarıyla meşgul oldukları için çocuklarına yönelik düzenleme yapamazlar. Bu tutumda aşırıya gidildiğinde çocuklar ihmal edilebilirler (Bornstein ve Zlotnik, 2008, s.499). Yoğun bir iş yaşamı sebebiyle ebeveynlerin çocuklarıyla yeteri kadar vakit geçirememesi, çocuğa anne-baba dışında başka birinin bakması ve çocukla ebeveynler arasında bir bağ kurulamamasından dolayı ilginin olmadığı bir durum ortaya çıkar. Ebeveynler bu tutumda herhangi bir problem durumu ortaya çıkmadığı sürece çocuklarıyla çok ilgili değildirler (Avşaroğlu, 2018, s.299).

İlgisiz anne-baba tutumunda, ebeveynlerin kontrolü ve duyarlılığı yoktur. Kayıtsız kalınan bu anne-baba tutumunda, ebeveynlik rolleri benimsenmemiştir. Çocukların gelişimlerinin uygun bir şekilde desteklenmesinde ilgisizlik vardır. Çocuklara ayrılan vakit ve enerji sınırlıdır. Çocuklara hayatlarında çok az bilgi verme ve katılım vardır. Ebeveynler çocuklarının hayatlarında, okul veya çocuğun arkadaşlarıyla ilgili konularda nadiren endişe

duyarlar ve çocuklarının karar alma süreçlerinde neredeyse hiç katkıları yoktur. Bu tutumda anne-babalar, çocuklarının kontrolü için kurallar uygulamazlar. Ebeveyn merkezli olan bu anne-baba tutumunda çocukların ilgi ve ihtiyaçları yerine anne-babanın kişisel ihtiyaçları ve ilgileri ilk önceliktir (Bornstein ve Zlotnik, 2008, s.499).

İlgisiz tutuma göre hem duyarlılık hem de talepte bulunulması çok düşük seviyelerdedir. Bu nedenle bir çocuğa çok az zaman veya ilgi ayırırlar, büyük ölçüde ebeveyn merkezli stili ifade eder. İzin veren ebeveynler gibi ihmal eden-ilgisiz ebeveynler de çocuğu sosyalleştirme sorumluluklarını ihmal ediyor gibi görünmektedir, ancak aynı zamanda daha az şefkat gösterirler ve çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verme olasılıkları düşüktür. Hatta belki de çocuklarına düşmanlık ifade eder veya olumsuz bir yaklaşımda bulunurlar. Çocuklarına sınırlar koyduklarında ise güç odaklı ve çok az açıklamanın olduğu bir eğilim içindedirler (Broderick ve Blewitt, 2015, s.181-182).

İlgisiz ebeveynler çocuklarına çok az yanıt verirler, çocuklarıyla etkileşime girmek ve iletişim kurmak için çok az zaman harcarlar. Aynı zamanda çocuklarından çok az beklentide bulunurlar. Bu tutumda, davranışsal standartların ve kuralların sağlanmasında başarısızlık vardır (Moscatelli ve Rubini, 2009, s. 342).

Kararsız (Tutarsız) Anne-Baba Tutumu

Kararsız (tutarsız) ebeveynlik stilinde, anne-babanın düşünce ve davranışlarında farklılık göstermesi durumu vardır. Ebeveynlerin çocuklarının olduğu ortamda, birbirlerine çocuk yetiştirme konusunda olumsuz eleştirilerde bulunması ve çocuklarına zıt tepkiler sergilemeleri çokça görülen bir durumdur. Tutarsızlık ebeveynlerin kendi aralarında olabileceği gibi kişiliklerinde de olabilir. Anne-baba, çocuğunun bir davranışı yerine getirmesinde önce tatlı bir yaklaşım sergilerken daha sonra daha katı bir tutum ortaya koymakta ve en sonunda bundan pişmanlık duyabilmektedir (Yavuzer, 2019b, s. 30-31). Bu tutumda davranışların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda ikilemde kalınan bir belirsizlik hakimdir denilebilir.

Tutarsız tutum sergileyen anne-babaların davranışlarında bir kararsızlık ve belirsizlik durumu vardır. Bu tutarsızlık, ebeveynlerden birinde olabileceği gibi ebeveynlerin kendi aralarında da olabilmektedir. Ebeveynler çocuklarının eğitiminde, çocukları arasında veya çocuklarının cinsiyetlerine göre değişken davranışlar sergileyebilmektedir. Anne-babaların

ortaya koydukları davranışlar bazı zamanlarda hoşgörölü olurken bazen sert, bazen umursamaz ve bazen de demokratik olabilmektedir (Yılmazer, 2007, 18-19).

Tutarsız tutumda ebeveynler kendi davranış ve tutumlarında olan tutarsızlıkları çocuklarına da aktarırlar. Ebeveynler kendi aralarında veya bir davranışa verilen tepkilerde tutarsızlık vardır. Kurallar uygulanırken süreklilik sağlanamaz. Bu durumda çocuk tutarsızlık yaşayabilmektedir (Aytaç, 2020, s. 16).

Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Anne-baba tutumlarının çocukların gelişimleri üzerinde farklı düzeyde etkileri görölmektedir. Bu etkiler, olumlu tutum olarak ele alınan demokratik tutum için olumlu iken olumsuz tutum olarak ele alınabilen diğere tutumlar için olumsuz olmaktadır.

Demokratik Anne-Baba Tutumunun Etkileri

Demokratik tutumla yetişen çocuklar daha bağımsız, kendine güvenen, işbirlikçi, daha az kaygılıdır ve daha düşük seviyelerde içsel ve dışsal davranış problemleri gösterirler (McGillicuddy De Lisi ve De Lisi 2007, s.426). Bibi, Chaudhry, Awan ve Tariq (2013) Baumrind'in üç ebeveynlik tarzının çocukların eğitimi ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda demokratik ebeveynlik tarzının çocuğun eğitimi ve psikolojik iyi oluşu açısından olumlu sonuçları olduğu sonucuna varmışlardır.

Demokratik tutuma göre biraz kontrol ve özgürlük olduğunda çocuklar kendilerine saygı duyup daha işbirlikçi olurlar (Berg, 2011, s.15). Demokratik anne-baba tutumunda çocuklar daha fazla yetkin, özerk, benlik saygısı gelişmiş, daha gelişmiş ahlaki gelişim, kötü madde kullanımına az katılım, daha az anti-sosyal davranışlar, daha az depresyon ve kaygı ile akranlarına daha uyumlu bir yönelim içindedirler (Rodrigo, Byrne ve Rodriguez, 2014, s.2177).

Annelerin çocuklarına karşı sergilemiş olduğu davranış biçimleri çocuklar için örnek oluşturmaktadır. Ebeveynin olumlu sosyal ve empatik davranış biçimi, çocuğun bu davranışları öğrenmesini ve sergilemesini sağlayacak aynı zamanda empatik becerileri geliştireceği için sosyal anlamda kabul gören davranışlar ortaya koymasını sağlayacaktır (Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2021). Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveyni olan çocuklar neşeli, kendine güvenen, kendi kendini kontrol eden,

yetişkinlerle işbirliği yapan, stresle başa çıkmada başarılı olan, akranlarıyla dostane ilişki içinde olan ve başarıya odaklanan bir eğilim içindedirler (Santrock, 2014, s.401).

Yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarına demokratik bir tutumda olmalarının çocukların gelişim alanlarına olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Nitekim, Cantekin ve Gültekin Akduman (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını yönetme becerileri ile annelerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, annelerin demokratik stilleri ile çocukların duygularını yönetme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve demokratik tutum sergilenmesindeki artışın çocukların duygularını yönetme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Berg (2011) ebeveynlik stillerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisini incelediği çalışmasında, demokratik tutum sergileyen anne-babaların çocuklarında sosyal duygusal gelişim açısından olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Köksal (2016), okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, demokratik tutum arttıkça saldırganlık seviyesinin düşmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park (2012), erken çocukluk yıllarında ebeveyn davranışlarının çocukların bilişsel gelişimine etkisini incelediği çalışmasında, olumlu bir ebeveynlik tutumunun okul öncesi dönemde çocukların okuma yazmaya hazırlık ve matematik başarısıyla güçlü pozitif bir ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Sadı (2018), ebeveyn tutumlarının erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal uyum becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda demokratik anne-baba tutumu sergileyen ailelerin çocuklarının sosyal ilişkiler kurmada daha az zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demokratik tutumla büyüyen çocukların ayrı bir birey olarak yetişmelerine, kendi fikir ve düşüncelerini ifade etmelerine imkan sağlanmış olur. Karşılaşılan bir problem için çocuğa ben diliyle ve çözüm önerileriyle yaklaşılana bu tutumda, çocuk kendine güvenen, sorumluluk sahibi ve sosyal gelişim bakımında yeterlilik içindedir (Yavuzer, 2019a, s. 121). Literatürden hareketle demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının, kritik bir dönem olan okul öncesi dönem yıllarında gelişim alanları bakımından iyi bir gelişim içerisinde, kendi yeterliliklerinin farkında, öz yeterlilikleri gelişmiş ve motivasyonlarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Otoriter Anne- Baba Tutumunun Etkileri

Otoriter anne-baba tutumuyla yetişmiş çocuklar, akademik yönden başarılı ve daha az problemli davranışlar sergilemekle birlikte zayıf sosyal beceriler, düşük benlik saygısı ve yüksek depresyon düzeylerine sahiptirler. Bu ebeveynlik, çocukların ebeveynlik değerlerini ve normlarını içselleştirmelerine zarar verebilir çünkü anne-babalar çocuklarının mücadeleci olmalarına ve kendi davranışları için sorumluluk almalarına fırsat vermezler. Otoriter ebeveyn bunu çocuğunun inisiyatif almasını engelleyerek yapar (Rodrigo, Byrne ve Rodriguez, 2014, s.2177-2178). Ebeveynlerin çocuklarına hem sosyal-duygusal hem de fiziksel cezalar uyguladığı otoriter tutumda çocuklar çok çeşitli ve aşırı zarara uğrayacak şekilde etkilenebilmektedirler.

Gershoff'un (2002) yaptığı bir çalışmada, anne-babaların fiziksel ceza kullanımlarının çocukların davranışları ve deneyimleriyle ilişkisi 62 yıllık meta-analitik ve teorik olarak incelenmiştir. Çalışmada, ebeveynin fiziksel cezasının bazı istenmeyen davranışlar ve deneyimlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlar ahlaki içselleştirmede azalma, çocuk saldırganlığında artış, çocuk suçluluğu ve antisosyal davranışlarda artış, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin kalitesinin azalması, çocuk ruh sağlığında azalma, fiziksel istismarın kurbanı olma riskinin artması, saldırganlığın artması, yetişkin suçlu ve antisosyal davranışların artması, yetişkin ruh sağlığının azalması ve kendi çocuğunu veya eşini kötüye kullanma riskinin artmasıdır. Arı ve Şahin Seçer'in (2003) yaptıkları çalışmada da baskı ve disiplin uygulamalarının olduğu ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların, baskı ve disiplin uygulanmayan bir tutumla yetişen çocuklara göre daha düşük psikososyal temelli problem çözme beceri puanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otoriter ebeveyn tutumuna göre, çocuk ailesinin desteği olmadan bir beklentiyi yerine getirmeye çalıştığı için stresli, kaygılı ve bunalıma meyillidir. Çocuklar sürekli cezadan uzaklaşma kaygısından dolayı, çalışmalar bu çocuklarda ahlaki olarak bir gelişim geriliği olduğunu göstermektedir. Çocuklar yanlış bir davranıştan dolayı ceza almamak için doğru davranışı gösterme eğilimindedirler. İtaatkâr bir biçimde yetiştirildiği için çocukların akran zorbalığından etkilenme oranı da yüksektir (Markham, 2012a). Yine başka bir çalışmada, Ogelman ve arkadaşları (2013) anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda otoriter tutum ile çocukların okula uyum ve sosyal becerileri arasında negatif bir ilişki görülmüştür. Ağır'ın (2018) yaptığı çalışmada da özdoyum alışkanlık problemi olan çocukların

ailelerinin, özdoyum alışkanlık problemi olmayan çocukların ailelerine göre otoriter tutum puanları anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Fava'nın (2012) yaptığı çalışmada, anne öfkesi ve cezaları ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek anne öfke düzeyi ve cezalandırmasının, çocukta daha fazla duygu düzensizliği oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutumla büyüyen çocuklar içe kapanık, karar alma yeteneği gelişmemiş, baskıya itaat eden ve yanlışları affetmeyen bir kişilik geliştirebilirler (Pekşen Akça, 2012, s.4). Bu tutumla yetişen çocuklarda sosyal beceriler, karar verme, düzene koşulsuz itaat ya da düzene karşı koyma ve benlik saygısı gibi konularda yetersizlikler oluşabileceğinden dolayı çocukların motivasyonlarında da olumsuzluklar meydana gelebilir.

Aşırı Hoşgörölü Anne-Baba Tutumunun Etkileri

Aşırı hoşgörölü tutumda yetiştirilen çocuklar, egoist ve sürekli ilgi görmek isteyen bireyler haline gelebilirler. Bu tutum çocukların, kendi denetimini yapamayan, stresli, agresif, özgüvensiz, amaçsız, kaygılı ve başarı olarak düşük kişilere dönüşmesine yol açar (Erginoğlu, 2015, s.19). Bu şekilde yetişen çocuklar öz denetimi sağlamada problem yaşadığı için öz-disiplinlerini geliştirmede zorlanabilmektedirler. Ayrıca bu şekilde yetişen çocukların, olumsuzluklar karşısında dayanıklılık geliştirmeleri daha güçtür. Çocuklar bu tutumla yetiştiğinde kaygılı, bencil olmakta ve güçlüklerle mücadelede zorlanmaktadır (Markham, 2012b, s.151).

Aşırı hoşgörölü tutumla yetişen çocuklar, kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenemezler ve her zaman amaçlarını bulmayı beklerler. Bu tutumla yetişen çocuklar nadiren başkalarına saygı duyarlar ve davranışlarını kontrol etmekte zorlanırlar. Baskıcı, benmerkezci, uyum sağlamayan ve akranlarıyla ilişkilerinde zorluklar yaşayan çocuklar olabilirler (Santrock, 2019, s.243). Çocuklar özgün olmayıp etraflarından onaylanmak ister. Ebeveynleri tarafından gördükleri hoşgörüyü tüm insanlardan görmek isterler. Kurallara uyma ve karar alma konusunda zorluk yaşarlar. İçlerinden geldiği gibi keyiflerince davranırlar ve neyin doğru neyin yanlış olduğunu fark edemezler (Pekşen Akça, 2012, s.3).

İzin veren ebeveynlerin, kontrolsüz, dürtüsel davranışlar sergileyen ve düşük düzeyde kendine güven sergileyen çocuklara sahip olma olasılığı daha yüksektir. Bu tutuma göre bilişsel yeterlilik ve sosyallik açısından düşük bir gelişim ve özellikle aile etkileşimlerinde

saldırganlık konusunda yüksek seviyede olumsuz bir gelişim görülür (Broderick ve Blewitt, 2015, s.182). Bu ailelerdeki çocuklar kendi kararlarını verirler ve ebeveynlerinden yaşlarına uygun çok az rehberlik alırlar. İzin veren ebeveynlerin çocukları, kendilerinden hangi davranışların beklendiğini veya ebeveyn normlarını ihlal ederlerse ne olacağını bilmezler. Bu çocuklar itaat etmek zorunda olmadıklarını öğrenirler, çünkü ebeveynleri kuralları tutarlı bir şekilde uygulamazlar. Ebeveynlerin yeteneklerinin en iyisini yaptıklarına dair beklentileri olmadan, çocuklar kendi başlarına başarılı olmak için gerekli becerileri geliştirmez veya disiplini içselleştirmezler (Teyber ve Teyber Holmes, 2017, s. 203-204). Bu tutuma göre yetişen çocuklar serbest bir şekilde davranırlar. Yaptıklarından dolayı sorumlu tutulmazlar ve anne-babalar çocuklarının yaptıklarından dolayı olumsuz tepkiler vermezler. Bu durum çocukta ebeveyni tarafından ilgilenilmediği fikrini oluşturabilir. Bu tutumla büyüyen çocuklarda, ortamlarda ebeveynleri ile bulduğu rahatlığı bulamayışı huzursuz ve gergin olmalarına yol açar (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016, s.572).

Çocuğun davranışlarına herhangi bir tepki gösterilmemesi, çocukta anne-babasının kendisine karşı ilgisiz oldukları düşüncesinin yer almasına neden olabilir. Bu tutumla yetişen çocuklar girdikleri her ortamda bu rahatlığı bulamayacağından tedirginlik ve huzursuzluk yaşayabilirler. Ayrıca çocuklar aşırı hoşgörülü yetiştirildiğinde, aşırı rahatlık ve sorumluluklarının farkında olmama gibi nedenlerinden dolayı sebat ve birtakım sosyal-bilişsel becerileri içeren motivasyon konusunda yani kendilerini içsel olarak güdülemede güçlükler yaşayabilirler.

Aşırı Koruyucu Anne- Baba Tutumunun Etkileri

Aşırı koruyucu tutumla yetişen çocuklar, özerk olmayan, kendi başlarına bir görevi yerine getiremeyen, diğer insanların haklarına saygı duymayan, bencil ve inat eden bir benlik ortaya koyduklarından toplumda kabul görmede zorlanırlar ve sosyal gelişim açısından yetersiz yetişirler (Çağdaş ve Şahin Seçer 2015, s.136).

Koruyucu tutumla yetiştirilen çocuklar gereğinde fazla bağımlı, güvensiz, duygusal olarak zedelenmiş kişiler olabilirler. Çocuk bu koruyucu tutumu, ilerleyen yıllarda evlendikten sonra eşinden de bekleyebilir. Bu tutum sonucunda çocuk kendi kendini yönetemeyen, sosyal gelişim açısından zedelenmiş ve bağımlı bir birey olur. Etrafındaki gruplardan kabul görmek için bazı zamanlar isyankar ve toplumsal olarak uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler. Ailenin çocuğun kendi benliğini tanımasına izin vermeyişi, çocuğun

ailenin istediği şekilde bağımlı bir birey olmasına ve psiko-sosyal olgunluğun gelişimine mani olur (Yavuzer, 2019b, s.31-33).

Anne-babanın olması gerekenden fazla koruma ve kontrol içinde olmaları, çocuğun olumsuz davranışlar ortaya koymalarına neden olabilir. Bu şekilde yetişen çocuklarda bütün gereksinimlerinin anneleri tarafından karşılanması gerektiği düşüncesi hakim olmaktadır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012, s.40). Bu tutumla yetişen çocuklar ebeveynine bağımlı, girişkenlikten yoksun, ebeveyninden bağımsız bir şey yapamayan, her şeyi ebeveyninden bekleyen içine kapanık ve utangaç, kendi başlarına karar veremeyen, gruplara dahil olmak için asi davranan, sosyal açıdan zedelenmiş, toplumsal kabulün zorlaştığı, özgüvensiz ve aşırı bağımlı bireyler olarak yetişebilirler (Aytaç, 2020, s.13; Dinç Yurtal, 2019, s.183). Bu tutumla yetişen çocuklarda kendi kendine bir şeyleri yapamayan, bağımlı ve içsel olarak güdülenmede sorunlar yaşayan bir kişilik geliştirilmesine neden olabilir.

Serbest- İlgisiz Anne-Baba Tutumunun Etkileri

İlgisiz anne-baba tutumuyla yetişen çocuklar, ebeveynlerinin yaşamlarındaki diğer konuların kendilerinden daha önemli olduğu duygusunu geliştirirler. Bu şekilde yetişen çocuklar sosyal açıdan yetersizlik gösteren, öz denetimleri zayıf, bağımsızlığı iyi idare edemeyen, çoğu zaman özgüvenleri düşük olan ve olgunlaşamayan çocuklardır. Ailelerine karşı yabancılık gösterebilirler (Santrock, 2014, s.401).

İlgisiz tutumda çocukların ebeveynleri ile doğru bir iletişim kurulduğu görülmez. Bu çocuklar için tek başlarına ve sevgiden yoksun yetiştikleri söylenebilir. Çocuklar bu tutumda ilgi eksikliği, sevgi yetersizliği, iletişim eksikliği ve ihmal edilmişlikle büyür. Bu yanlış tutumla büyüyen çocuklar, “ben buradayım” demek için şiddete ve saldırganlığa dayalı davranışlar, konuşma ve dil bozukluğu, gereksinimlerini başkalarında arama, aileden kopuk olma, sosyal ve duygusal eksiklik gibi olumsuz kişilik özellikleri oluştururlar (Avşaroğlu, 2018, s.299).

İhmalkar/ilgisiz ebeveynlerin çocukları, muhtemelen dürtüsel davranışlar ortaya koyar hem dışsallaştırma problemleri (örn., Saldırganlık) hem de içselleştirme problemleri (örn., Depresyon) konusunda yüksek seviyelerde olumsuzluklar gösterirler ve düşük benlik saygısına sahiptirler (Broderick ve Blewitt, 2015, s.182). Bu ebeveyn tutumunda çocuğun

isteğine sınır ve denetleme getirilmemiştir. Ebeveynler aşırı ihmalkâr davranırlar, çocuklarının ihtiyaç ve ilgilerine duyarsız kalırlar. Bu durum çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesine yol açar. Sevginin olmadığı böyle bir ailede yetişen çocuğun etrafından tek beklentisi sevgi olacak ve varlığını gösterip dikkat çekme eğiliminde olacaktır. Sevgi ihtiyacını evde bulamayan çocuk, bu ihtiyacını dışarıda bulmaya çalışacak ve ebeveyninin ona ihtiyacı olduğunda artık çocuk onlara ilgisiz davranacaktır (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012, s.210). Literatür bağlamında ebeveynlerin ilgisinin yetersiz olduğu, çocuğun başarılarının takdir edilmediği ve çocuklarının varlıklarının farkında olunmadığı bu tutuma göre çocuk, sevgi, iletişim ve birtakım sosyal-duygusal becerilerde yetersizlikler yaşayabilir. Bu durum sevgi, ilgi, başarı ve içsel-dışsal motivasyon gibi konularda çocukların olumsuz olarak etkilenmesine yol açabilir.

Kararsız-Tutarsız Anne-Baba Tutumunun Etkileri

Anne-babanın ortaya koyduğu tutarsızlık, çocukta eğitimsel ve gelişimsel olarak olumsuzluklar oluşturmaktadır. Çocuk davranışlarında kararsızlık yaşar. Mutsuzluğun, içsel çatışmanın ve kararsız bir kişiliğin ortaya çıkmasına yol açabilir (Yavuzer, 2019b, s. 30-31). Örneğin; evde uyulması gereken bir kural konusunda anne kuralını uyulması konusunda çabalarsen, babanın bunu önemsememesi ve kuralın ihlali sonucu çocukta bu kural hakkında ikilem ortaya çıkabilir. Tutarlı davranışlar ve çocuğun kurallara uyması konusunda sergilenen tutarlı bir disiplin anlayışı, çocukların gelecek yaşamlarında davranış ve düşüncelerinde daha kararlı bir benlik oluşturmalarında önemlidir.

Tutarsız ebeveynlik stiliyle yetişen çocuklar, nasıl davranması gerektiğini öğrenemez. İlk zamanlarda duygusal olarak olumsuzluklar yaşarken daha sonra davranışlarını ebeveynlerinin duygu durumuna göre şekillendirirler. Bu şekilde yetişen çocuklar saldırgan davranışlar sergiler, cezalandırmalara karşı oldukça fazla direnç içindedirler, çevrelerine karşı sosyal uyum konusunda zorlanırlar ve denge kuramamış bir kişilik geliştirirler (Aytaç, 2020, s.17).

Tutarlılığın olmadığı ebeveyn tutumunda, davranışlarda sergilenen tutarsızlık çocuğun sosyal gelişimini olumsuz olarak etkileyecektir. Bu yetiştirme tarzıyla büyüyen çocuğun davranışlarında tutarlılık olmadığı için etrafındaki kişilerle olumsuz bir etkileşim içinde olmasına yol açabilmektedir. Çocuğun olaylar karşısında farklı davranışlar sergilemesi arkadaşları ile yakınlığını etkileyip sosyal çevresi tarafında dışlanmasına yol açabilecektir

(Ceylan, 2017, 69). Bu ebeveyn tutumunda yaşanan kararsızlık sonucunda çocuk, kişilik gelişiminde olumsuzluklar yaşar. Çocuk nasıl davranacağı konusunda kararsızlık yaşar, bu git-gel durumundan dolayı çocukta itaat eden, yumuşak bir yapıda olan, çekingen, etkin olmayan, kendini ispatlama çabasında olan, kızgın, hızlı öfkelenen, kavgacı ve tepkisellik gibi olumsuz kişilik yapısı oluşabilir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016, s.571). Belirsizliğin hakim olduğu bu tutumda çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda kararsızlıklar yaşayabilir. Bu kararsızlık durumu çocuğun kişiliğini etkileyebilir ve sebat kavramıyla çokça ilişkisi olan motivasyon konusunda çocukları olumsuz olarak etkileyebilir.

Anne baba çocuk yetiştirme tutumları, yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyin gelişiminde, çevreyle etkileşimin temellerinin atılmasında ve kişiliğin şekillenmesinde etkilidir. Ebeveyn tutumları kişinin, sebat göstermesinde, sorumluluklarını yerine getirmesinde, limitinin farkında olmasında; kendiyle barışık, çevresine adapte olabilen ve içsel olarak kendini güdülemesi gibi birçok konuda önem kazanmaktadır. Bu nedenle çocukların motivasyonlarını etkilemesi bakımından ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri önem kazanmaktadır.

Motivasyon

Motivasyon, İngilizce “motive” ve Latince “movere” kelimesinden gelip eylemde bulunmak, hareket etmek anlamındadır. Bu kavramlara göre motivasyon; organizmayı davranışa itip davranışlarda düzenliliği ve sürekliliği belirleyen, türlü iç ve dış faktörlerle davranışa yön veren ve bu işleyişi düzenleyen sistemler olarak tarif edilebilir (Aydın, 2010, s. 152). Motivasyon, hareketleri amaçlar için etkinleştiren, manipüle eden ve devamlılığını sağlayan etmenleri anlatır. Örneğin acıkmış biri, açlık güdüsü için önce ayağa kalkar sonra mutfığa gider ve yemeğini yiyerek amacına ulaşır (Nevid, 2016, s.280). Motivasyon kelimesinin özüne bakıldığında hedef, istek, kararlılık, maksat ve aktif olma gibi kavramlarını barındırdığı söylenebilir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Motivasyon yön, enerji, sebat ve niyet gibi parametreleri içerir. Motivasyon, psikolojide eskiden beri önemli bir konu olmuştur. Çünkü bilişsel, biyolojik ve sosyal düzenlemenin özünü oluşturmaktadır. Motivasyonun üretken oluşu ve sonuçlarından dolayı yönetici, öğretmen, liderler, antrenörler, sağlık uzmanları ve anne-baba gibi rollere sahip olanlar için büyük öneme sahip bir konu olmuştur (Ryan ve Deci, 2000a, s. 69).

Motive olmak, bir amaç doğrultusunda gayret gösterip enerjik bir biçimde ilerlemedir (Woolfolk Hoy, 2015, s. 757). Motive olmak, bir şey yapmaya yönelmedir. Bundan dolayı kişi, harekete geçme konusunda etkin ve enerjik şekilde harekete geçiyorsa motive olmuştur. İsteksiz ve herhangi bir esinlenme hissetmeyen bir kişi ise motive olmamıştır. Kişiler farklı seviyelerde motive olduğu gibi farklı şekillerde de motive olurlar. Motivasyonun yönü, alt kısımda yer alan hedef ve tutuma bağlıdır. Örneğin bir öğrenci merak ve ilgisinden dolayı yeni bir şeyler öğrenmesi için güdülenebilir. Bu durum öğrencinin yeni şeyin değerini ve potansiyel yararlarını görmesi için motive olmasını sağlar ya da öğrenci anne-baba veya öğretmen onayını almak için güdülenebilir. Örnekte olduğu gibi kişiler farklı sebeplerden dolayı güdülenebilmektedir ve bu motivasyonun varlığını ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2000b, s. 54-55). İnsanların motivasyonları hem kavrayabildiği hem de kavrayamadığı güçlerin etkisinde olan, kompleks bir yapıda ve dürtüsel ve içgüdüsel bir bağlantıya sahiptir. Motivasyon, psikolojik etmenlere göre insanın hareketlerini, fikirlerini ve hayatlarını daha fazla manipüle edip kılavuzluk yapar ve yönünü biçimlendirir (Cook, 2019, s. 95).

Tanımlamalardan hareketle motivasyonun, zihin, beden ve duygusal olarak bir enerji ile sabır ve çaba göstererek harekete geçmek olduğu söylenebilir. Bireyler kendi ilgi ve istekleri ile motive olabilecekleri gibi dışarıdan gelecek olan doğrudan veya dolaylı ödül ve ceza bireylerin motivasyonu etkileyebilmektedir. Motivasyon, farklı başlıklar altında incelenebilir.

Motivasyon Türleri

“İpek 5 yaşında ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden bir çocuktur. Fen etkinlikleri kapsamında öğretmenleri sınıfa bir diş hekimini konuk olarak davet eder. İpek’in sınıfına gelen diş hekimi çocuklara ağız ve diş sağlığı hakkında bilgi verir, örnek resim ve videolar gösterir. Çocuklara birer tane çizelge bırakır, bir ay sonunda tekrar gelip çizelgeye göre dişlerini fırçalayan çocuklara sürpriz bir hediyesinin olduğunu söyler. Bir ay sonunda İpek çizelgede hiç eksik olmadan dişlerini fırçalar ve daha sonra hediyesini alır. Daha sonraları ise İpek temiz olmak ve bundan dolayı mutlu olduğu için aksatmadan dişlerini fırçalar.”

Latince hareket etmek anlamına gelen motivasyon basit anlamda içsel veya dışsal olarak ortaya çıkar. Bununla beraber eğitim ve psikoloji alanında çalışanlar için, hedefler, ihtiyaçlar, dürtüler, ilgi alanları ve duygular gibi çok sayıda motivasyon türü ve niteliği vardır. Motivasyon ve motivasyona ait süreçlerin çeşitli doğası, psikolojide eğitimsel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal açılardan incelenmiş ve kapsamlı bir yapı listesiyle teorik çerçeve oluşturularak kapsayıcı bir araştırma literatürünü ortaya çıkarmıştır (Lazowski ve Hulleman, 2016, s.603).

Eğitimde içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklılık uzun yıllar gündemde olan bir konu olmuştur. İçsel motivasyon, ödülü kendi iç yapısından alma manasındayken dışsal motivasyon, baskın güçler tarafından onay görmek veya birtakım imtiyazlar elde etmek manasına gelmektedir (Hayenga ve Henderlong Corpus, 2010).

İnsanlar bir ödül beklentisi olmadan kendi ilgi ve zevklerine göre içsel olarak hareket ettiklerinde bu durum içsel motivasyon olarak ortaya çıkmaktadır (Chirkov, Vansteenkiste, Tao ve Lynch, 2007). Dışsal motivasyonda, insanlar dışında olan etmenler yer alır. Başarı sağlayan bir öğrencinin öğretmeninden aldığı övgü ile motive olması buna bir örnektir. İçsel motivasyon ise kişinin içsel gereksinimlerine yönelik tepkidir. Yeterlilik, bilme, merak ve gelişme hevesi içsel motivasyona örnektir (Akbaba, 2006, s.344).

Dışsal motivasyon kişinin, bir vazifeyi yerine getirdiğinde alacağı ödül için veya vazifeyi yerine getirmediğinde alacağı cezadan kaçınmak için davranması anlamına gelmektedir. İçsel motivasyon ise kişinin dışardan herhangi bir uyarana bağlı olmaksızın, yaptığı işten keyif ve haz almak için yapması anlamına gelir (Duy, 2007, s.610-611). Bir öğrenci resim yapmaktan keyif alıp bundan doyum sağlıyorsa içsel motivasyon, öğretmeninden yüksek not almak için bunu yapıyorsa dışsal motivasyona örnektir.

Motivasyon ile İlgili Kuramlar

Motivasyon çok çeşitli ve fazlaca kuramı barındıran bir konudur. Bu sebeple motivasyon kuramları davranışçı, bilişsel, sosyal-bilişsel, hümanistik ve sosyokültürel yaklaşımlar olarak gruplandırılabilir (Woolfolk Hoy, 2015 s. 759-763). Güdülenmeyle ilgili farklı türde kuramlar mevcuttur. Bu kuramlardan önde gelenleri bilişsel, hümanistik, sosyal öğrenme ve davranışçı kuramlardır (Ulusoy, 2016,s. 495).

Motivasyon kuramlarına bakıldığında bazılarının kişinin ihtiyaçlardan meydana gelen doğal etmenlere odaklandıkları, bazılarının ise dışarıdan verilen etmenlere odaklandıkları görülmektedir. Bu sebeple motivasyonla ilgili kuramlar kapsam ve süreç kuramları olarak ele alınabilir (Koyuncu, 2016, s.32). Motivasyon farklı yaklaşımlarda farklı şekillerde açıklanıp konu edinilmiştir. Bilişsel yaklaşımda, özellikle Bruner'in fikirlerinde bireyin tabiatındaki temel ihtiyaç ve yönelimlerin etkinleştirilip öğreneni merkeze alan içten güdülenme öne çıkmaktadır. Davranışçı yaklaşımda, özellikle Skinner'in fikirlerinde pekiştireçler ve bunların uygulanış biçimleri düşüncesi hakimdir, dıştan güdülenme önem arz etmektedir. İnsancıl yaklaşımda ise özellikle Maslow'a göre bireyin temel ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu amaçla güdülenme önem kazanmaktadır (Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. 2017, s.210).

Motivasyon kavramının çok geniş bir alanı kapsadığı ve motivasyonla ilgili yaklaşımların farklı kaynaklarda farklı başlıklar altında toplandığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada motivasyonla ilgili davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, hümanistik yaklaşım ve öz belirleme teorisine değinilmiştir.

Davranışçı Yaklaşım

Watson, Pavlov, Skinner, Hull, Locke ve Thorndike gibi isimler davranışçı yaklaşımın öncüleridir. Davranışçı yaklaşım kuramcıları, gözlenebilir davranışlara odaklanıp içsel özellikler ve eğilimler gibi konularla ilgilenmemişler, organizmanın uyarıcılara verdiği tepkileri araştırmışlardır. Kişileri, çevresi tarafından kontrol edilen varlıklar olarak ele almışlardır (Cihangir Çankaya, 2011, s.205-206).

Davranışçı kuramcılar içsel durumların, bilimsel olarak değerlendirilemeyeceğini düşünürler. Bu kuramın savunucuları nesnel olana odaklanmışlardır ve uyarıcılar aracılığıyla organizmada oluşan tepkileri araştırmak hedefindedirler. Bu yaklaşımda beynin fonksiyonu basit bir araç olarak görülür ve onun yerine uyarıcılara verilen tepkilere odaklanılır. Davranışçı yaklaşıma göre motivasyon önemli olmakla birlikte genelde dışsal hedeflere odaklanılmaktadır. Bu durum davranışlarda sürekliliğin sağlanmasında yetersizlikler oluşturur. Öğrenmenin olabilmesi için davranışlardaki tekrarın artışı ve buna bağlı olarak da pekiştireçlerin uygun bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Ersanlı, 2011, s.183-184; Ersanlı, 2020, s.223). Davranışçı yaklaşıma göre ödüllerin analizi çocuğun motivasyonunu anlamada rol oynar. Öğrenci, yaptığı iş

yerine dışsal ödüllere teşvik edildiğinde konuyu anlamak yerine ödül için çalışır (Woolfolk Hoy, 2015 s.760).

Davranışçı yaklaşımın içsel durumlara, bilişsel becerilere ve bireysel özelliklere olan uzaklığı bu yaklaşımın insan motivasyonunu anlamlandırmada bir sınırlılık olarak görülür.

Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel kuramcılardan Bruner, Vygotsky ve Piaget bu kuramın öncülerindendir. Bilişsel yaklaşım, davranışçı kurama tepki olarak meydana gelmiştir. Davranışçı yaklaşımda, kişiler motive olmada dışardaki etmenlere odaklanırken bu yaklaşımda i  etmenlere odaklanılmaktadır. Kişiler uyaranlardan ziyade uyaranları yorumlama tarzlarına göre reaksiyon gösterirler (Ulusoy, 2016, s. 499; Sezer, 2018, s.454).

Bilişsel yaklaşıma göre kişi kendi iç eğilimleri ve isteklerine göre motive olur. Piaget çocuğu aktif bir varlık olarak görür.  ocuğu, çevresini anlamlandırmaya çalışan bilim insanlarına benzetir. Çocuklar dünyayı araştırarak, irdeleyerek ve deneme yanılma ile kendi iç dünyalarını şekillendirirler. Piaget  ocuğun faaliyetlerini asimilasyon, akomodasyon, dengeleme gibi kavramlarla açıklamıştır ( zg n, 2017, s.62-63). Bahsedilen kavramlar bilişsel yaklaşımda güdülenmenin çocuğun kendi iç düzenlemesi ve isteği ile oluştuğunu göstermektedir.

Bilginin oluşturulmasında motivasyon, dışsal bir durum olmayıp içsel bir problemdir.  ocuk bir konuyla ilgili bilgi ve tahminleriyle zıtlaşan bir tecrübeye dikkatlice ilgi gösterip, bu zıtlığı yeniden yaşayıp bilgiyi yeni bir şekilde oluşturmak için motive olur. Piaget'e göre dengesizlik hali olan bu durum, zihinsel gelişimde ana bir göreve sahiptir.  ocuk yeni bilgiler öğrenirken mevcut bilgileri ile dengesizlik hali oluşmalıdır. Bu tecrübenin ardından önceki durumları da kapsayan genel bir denge hali meydana gelmektedir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2020, s.364).

Sosyal Bilişsel Yaklaşım

Sosyal bilişsel kuram hem bilişsel hem de davranışçı kuramın bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımdaki kişilerin görüşleri ve umdukları ile davranışçı yaklaşımdaki organizmanın verdiği tepkiler birlikte ele alınır (Woolfolk Hoy, 2015 s.761). Sosyal-bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşımı tenkit edip zihinsel ve çevresel etmenleri de

ekleyerek davranışçı yaklaşımın yetersizliğini gidermeyi amaçlamıştır. Bu yaklaşıma göre kişiler sosyal canlılar olmasından dolayı başka kişileri örnek alıp gözlem yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirir. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin kişinin çevresi, bireysel özellikleri ve hareketlerinin birbiriyle bağlantısından meydana geldiği düşüncesi hakimdir (Bayrakçı, 2007).

Bandura'ya göre kişilerde motivasyon bilişsel olarak ortaya çıkar. Kişi kendini güdüler ve davranışlarıyla ilgili bir kestirimde bulunarak eylemlerine yön verir. Yani kişiler eylemlerini yeterliliklerinin farkında olarak, planlama yaparak ve çevresini de göz önüne alarak gerçekleştirirler (Bandura, 1995, s.6).

Bu kuramda güdülenme sürecinde pekiştirmenin dolaylı yoldan olabileceği görüşü vardır. Kişilerin öğrenme sürecinde ve bir davranışı kazanırken doğrudan pekiştirmeye ihtiyaçları yoktur. Birey çevresindeki kişilerin davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenmeyi gerçekleştirir. Dolaylı pekiştirme ve dolaylı cezanın, doğrudan ve dolaylı ceza kadar etkili olduğu savunulur. Bu kuramda önemli olan bir başka kavram ise içsel pekiştirmedir. Bandura'ya göre içsel pekiştirmede birey kendi iç hedefleri için çalışır ve kendi kendini pekiştirir (Çakır, 2007, s. 421; Kalkan, 2011, s.261).

İnsancıl (Hümanistik Yaklaşım)

“Hey Dirse Han beylik ver bu oğlana

Taht ver erdemlidir

Boynu uzun büyük cins at ver bu oğlana

Binit olsun hünerlidir

Ağıllardan on bin koyun ver bu oğlana

Etli olsun hünerlidir

Develerden kızıl deve ver bu oğlana

Yük taşıyıcı olsun hünerlidir

Altın başlı otağ ver bu oğlana

Gölge olsun erdemlidir

Omuzu kuşlu kaftan elbise ver bu oğlana

Giyer olsun hünerlidir.” (Konukçu, 2016, s.17).

Maslow’ un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre Dede Korkut Hikayesi’ndeki yukarıdaki bölümün saygınlık basamağına denk geldiği söylenebilir. İnsancıl yaklaşımın öncülerinden biri olan Maslow, insancıl bir motivasyon teorisi ortaya koymaya çalışmıştır. Maslow’a göre bu teori Dewey, James, Goldstein, Gestalt, Freud, Horney, Jung ve Adler’in görüşlerinin birleşimi ile bütüncül ve dinamik bir yapıya sahiptir (Maslow,1954, s. 35).

İnsanların yaşamını sürdürebilmesi için bazı biyolojik gereksinimleri olduğu kadar psikososyal ihtiyaçları da vardır. Kişiler başarma, aidiyet ve sosyalleşme gibi gereksinimlerini gidermek için motive olurlar (Nevid, 2016, s.280). Bu teoride de kişilerin karşılaması gereken ve kendi içinde belirli bir hiyerarşisi olan bazı ihtiyaçları vardır. Kişiler bu ihtiyaçlarını karşıladığı takdirde motive olurlar. Bu ihtiyaçlar bir piramid düzleminde aşağıdan yukarıya doğru fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır. Fizyolojik ihtiyaçlar kişilerin motivasyonunda en kuvvetli yere sahiptir. Organizmada bir ihtiyaç baskın olduğu zaman kişilerin yaşamlarında baskın olan ihtiyaç kişilerin motivasyonunu belirler (Maslow, 1943). Örneğin; güvenlik sorunu yaşayan birisi için bu ihtiyacın giderilmesi o kişinin hayatını güvenlik üzerine devam ettirir ve diğer konular o kişi için önem arz etmez. Diğer basamaklar bir tarafa bırakılabilir.

Maslow’un hümanistik yaklaşımına göre çocukların öğrenmeye motive olup ve sınıf içerisinde ki etkinliklere etkin katılım sağlayabilmeleri için bazı ihtiyaçlarının giderilmiş olması gerekmektedir. Buna göre çocukların okulda karınlarının tok olması, kendilerini güvende hissetmeleri, sınıf içinde sevilip kendini o sınıfa ait hissetmesi ve hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre fizyolojik, güvenlik, sevgi- ait olma ve saygı gibi ihtiyaçlar giderildiği zaman öğrenme faaliyetlerinden verim alınabilir, çocuklar kendilerini daha iyi motive edebilir ve bir üst basamağa geçiş yapılabilir (Duy, 2019, s.505-506).

Öz-Belirleme Teorisi

Ryan ve Deci (2000a) tarafından geliştirilen bu teoride, içsel motivasyonla kendi kendini düzenleme ve psikolojik iyi oluşu artıran veya azaltan faktörler üzerinde durulmuştur. Bu teori, gelişmiş öz motivasyon ve zihinsel sağlığı artıran, engellendiğinde ise motivasyon ve

iyi oluşu azaltan yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik gibi doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyacın olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz-belirleme teorisi özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçların tatminini kolaylaştıran eylemlerin bu ihtiyaçların giderilmesine katkı sunacağını kabul eder. Daha spesifik anlamda öz-belirleme teorisindeki araştırmalar sağlıklı bir yaşamın; içsel motivasyon ve iyi içselleştirilmiş dışsal motivasyonla kişilerin kendi iradesiyle düzenlenen davranışlar, insanın doğasında olan isteklerin peşinde koşması (içsel ve dışsal yaşam hedefleri), ön yargısız farkındalık veya esnek ve bilinçli olma durumuyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Niemic, 2014, s.2005).

Öz-belirleme teorisi sosyal anlamda geniş motivasyonel bir gelişim, kişilik ve sağlıklı yaşam teorisidir. Geçmişteki ve günümüzdeki çağdaş motivasyon teorilerinin çoğu, motivasyonu türlerine göre değil miktar bakımından azlığı ya da çokluğuna göre tek bir açıdan ele almışlardır. Fakat öz-belirleme teorisi performansın ve psikolojik sağlığın sonuçları hakkında tahminlerde bulunmak için farklı motivasyon türlerine odaklanmıştır. Bu teori, özellikle özerk ve kontrollü motivasyonları birbirinden ayırır (Deci ve Ryan, 2008, s.182; Ryan ve Deci, 2014, s.5755).

Öz-belirleme teorisine göre insanlarda özerk olmak, ilişki kurmak ve yeterlilik ihtiyaçları karşılandığında içsel motivasyonun artacağı, karşılanmazsa içsel motivasyon azalacağı düşüncesi vardır.

Özerk olmak, tam bir irade, onay ve seçim duygusuyla hareket etmeyi içerirken kontrol edilmek, dışsal olarak baskı altında hissetmeyi veya davranmaya mecbur hissetmeyi içerir. Otonom motivasyon, içsel motivasyonu ve iyi içselleştirilmiş dışsal motivasyonu kapsarken kontrollü motivasyon, harici olarak uygulanan ödüller ve cezalar gibi dış faktörlerle veya ego katılımı, koşullu benlik saygısı ve kaçınma gibi kısmen içselleştirilmiş yani içe dönük utanç ve suçluluk duygusu gibi olasılıklar tarafından düzenlemeyi kapsar (Ryan ve Deci, 2014, s.5755). Özerklikte, belirli davranışlarda bulunma baskısı en aza indirilir ve bireyler eylemleri kendileri başlatmaya ve eylemlerini kendi nedenleri ve değerlerine dayandırmaya teşvik edilir. Böylece davranış için özerklik, kişinin davranışlarını değiştirmeye yönelik kendi nedenleri konusunda net olmasına yardım edildiğinde ve belirli sonuçlar için baskı altında veya manipüle edilmiş hissetmediğinde kolaylaştırılır. Aslında, kişi değişimin nedenlerine ne kadar sahipse o kadar otonomdur ve bu nedenle davranış değişikliğinde başarılı olma olasılığı o kadar yüksek olur (Markland,

Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005, s. 819). Özerklik, kişinin kendi kendini harekete geçirmesi ve kendi eylemlerini kendi kendine düzenlemesi anlamına gelir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991, s.327).

Yeterlilik, temel psikolojik ihtiyaçlar açısından açıklanır. Olumlu geri bildirim, yeterlilik ihtiyacını karşılarken olumsuz geri bildirim onu engeller ve bu durum sırasıyla içsel motivasyon üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere neden olur. Yapılan çalışmalar, insanların ne kadar içsel motivasyona sahip olurlarsa, kavramsal materyali ne kadar iyi öğrenirlerse, problemleri çözmede o kadar etkili olduklarını, işlerini o kadar yaratıcı ve daha iyi yapma yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 2014, s.5756). Yeterlilik, çeşitli dış ve iç neticelere nasıl ulaşılacağını anlamayı ve gerekli eylemleri gerçekleştirmede etkili olmayı içermektedir (Deci vd, 1991, s.327).

İlişki kurmak, başkalarıyla olan bağlantı ve aidiyet duygusunu ifade eder. Bu bağlılık ve aidiyet, bireylerin dünyalarını aktif olarak keşfetmeleri ve etkin bir şekilde baş etmeleri için ihtiyaç duydukları gerekli duygusal güvenliği sağlar (Martin ve Dowson, 2009, s.335). İlişki kurma, kişinin sosyal ortamında başkalarıyla güvenli ve tatmin edici ilişkiler geliştirmesini içerir (Deci vd, 1991, s.327).

Farklı Bağlamlarda Çocuk ve Motivasyon

Bu bölümde çocuğun öğrenmesinde, gelişiminde ve başarısında çocuğun motivasyonuna etki eden etmenlere yaklaşımlar ve kuramcılar üzerinden çocukların motivasyonlarında önemli olduğu düşünülen program, öğretmen, eğitim ortamı, aile gibi konular üzerinde durulacaktır.

Program

Çocuklar dünyayı keşfetmek için bir merak duygusuyla dünyaya gelirler. İçsel olan bu öğrenme arzusu, ustalık motivasyonu olarak tanımlanır. Yaşamın ilk yılları olan çocukluk dönemi, bir ömür devam edecek olan içsel motivasyonun oluşturulması ve motivasyonun çeşidi ile kuvveti açısından son derece değerlidir. Çocukların çoğunun okula başlama yaşına geldiğinde içsel motivasyonları yitmiştir, bunun yerine bazı öğrenme yöntemleri ile çocukların motivasyonları sağlanmaktadır. Eğitim ortamlarında çocukların motivasyonları

güçlendirilebilir. Bu kapsamda çocuklara sunulan dışsal motivasyon yöntemlerine erken çocukluk eğitimlerinde yer verilmesi, eleştirilen bir konudur (Carlton ve Winsler, 1998).

Motivasyon çok boyutlu ve karma bir yapı içerir. Motivasyon öğrenmede ön koşuldur. Çocuğun öğrenme arzusu, başarısı ve öğrenmeye hazır oluşu motive olduğu anlamına gelir (Ulusoy, 2016, s. 490; Yazıcı, 2011, s. 380). Öğrencilerin başarısızlıklarının temel sebebi yeterince ilginin gösterilmemesi ve öğrenmedeki motivasyonlarında olan yetersizliktir. Değişik yetenek ve kültüre sahip olan öğrencileri güdülemek zor bir iştir. Öğrencilerin motivasyonlarını anlayabilmek için onların bireysel, ruhsal ve akademik ihtiyaçlarını bilmenin yanında, öğrenme durumlarının bu ihtiyaçlarına nasıl etki ettiğini de bilmek gerekir (Salili, Chiu ve Hong, 2001).

Eğitim programları çocukların kabiliyetleri ve ilgileri doğrultusunda düzenlendiğinde ve öğretmenler uygulamalı örneklerle yer verdiğinde öğrenme heyecanlı ve keyif verici olur. Okul ortamında çocukların kavrayamadıkları ve ihtiyaçlarını karşılamayan etkinliklere yer verilmektedir. Oysa doğru bir uygulama ile doğrular öğretildiğinde motivasyon kendiliğinden ortaya çıkar. Eğer öğrenciler bir şeyleri öğrenmekten hoşlanmıyorsa veya müfredat ve yönergelerde problem varsa normalde çok keyifli olan bir etkinlik yük haline dönüşmüştür (Brophy, 2004). Günümüzde uygulanan bazı programlara bakıldığında çocukların motivasyonlarını artırıcı bir eğitimi benimsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda;

Reggio Emilia yaklaşımına göre program akışında çocukların özgür ve etkin olarak bilgiyi kendi kendilerine ortaya çıkarması ve kullanması hedeflenir. Çocukların kendilerinin farkında olması ve bilmediği şeyleri bulmaları sağlanır. Küçük grup faaliyetleriyle çocukların akranlarıyla iletişim içinde, akademik yetenekleri artıp saygı ve sevgileri gelişmektedir. Çocukların sınırlandırıldığı, sert, güncel olmayan klasik eğitim yöntemleri yerine etkin, çocukları özgün ve eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi artmış kişiler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Pekdoğan, 2012). Reggio Emilia yaklaşımında çocukların özgünlüğüne önem verildiği, çeşitli yöntemlerin kullanıldığı ve işbirliğinin olduğu bir eğitim anlayışı vardır, Bu anlayışla büyüyen çocuklar zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından daha iyi gelişmektedir (Ezmeci ve Akman, 2016, s. 5).

Montessori yaklaşımında çocuğa saygı, emici akıl, kritik dönemler ve çocuk için hazırlanmış çevre gibi bazı ilkeler yer alır ve öğrenci merkezli bir yaklaşım vardır. Bu yaklaşımın felsefesi çocuğa uygun ve etkin olarak tasarlanmış bir çevrede, çocuklar bireysel hızlarıyla kendi kendilerine öğrenebileceklerdir (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).

High Scope yaklaşımda, çocukların yapacakları etkinliklerin etkin bir şekilde planlandığı, uygulamaya konduğu ve değerlendirdiği bir program temel alınmıştır. Programın temelinde çocukların çevresiyle etkileşim içinde ilgi ve isteklerine göre bilgilerin yapılandırılması vardır. Yine bu modelde çocukların gelişim hedeflerine ulaşması için çocukları teşvik eden ve yetişkin tarafından sunulan çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. (Schweinhart ve Weikart, 2013; Kotaman, 2009).

Waldorf yaklaşımda çocuğun hayata etkin olarak katılması, hisseden, düşünen ve çevresi ile ilgili bilgisi olan bireyler yetiştirilmesi hedefi vardır. Bu modelin programında eğitimin ilk zamanlarında bilimsel bilgiye çok az yer verilir. Bilimsel bilgi yerine sanat, farklı diller, müzik ve bahçe işleri gibi konular bulunmaktadır. Okul öncesi dönem sınıflarında, çocukların öğrenmeye daha iyi cevap verdikleri düşüncesinden yola çıkılarak verilen tüm konular sanatsal mekanlarda verilmektedir (Bayhan ve Bencik, 2008).

Uygulanan eğitim programları çocukların motivasyonlarından olumlu sonuçlara yol açabilmektedir. Nitekim Özbey & Köyceğiz (2019), 48-60 aylık çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların motivasyon düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda sosyal beceri eğitimi programı sonrası çocukların motivasyonlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında ise çağdaş yaklaşımlardan hareketle bütüncül bir program uyguladığı görülmektedir. Programın felsefesi, amaçları, ilkeleri ve özellikleri doğrultusunda, çocuğun merkeze alındığı, kullanılan yöntem ve materyallerin hedeflenen amaçlara yönelik birer araç olarak kullanıldığı, etkinlik ve uygulamalarda çocukların bireysel ilgilerinin, yeteneklerinin, yaşlarının ve gelişim özelliklerinin dikkate alındığı bir program olduğu söylenebilir.

Öğretmen

Çocuk merkezli modellere bakıldığında, öğretmenin çocuğun gelişimine katkı sunmak adına ve çocuğun bireyselliğine dikkate alarak planlar hazırlayan, uygulamalar yapan ve çeşitli ortamlar sunan bir rolde olduğu görülmektedir. Bu modellerde öğretmenin, en iyi şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için çocukların motivasyonlarını artırıcı, olumlu ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmak amacı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler çocukları motive etmek adına öğrenme ile ilgili planlama ve öğrenme ortamlarını organizasyonunda öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamalı, ortamları araştırma yapma ve ilgi çekici olmasına dikkat ederek çocukların bireysel farklılıklarına uygun olacak şekilde düzenlemeli, öğrencilerin de bu süreçte aktif oldukları duygusunu oluşturarak değerlendirme yapılacak bir süreç oluşturmalıdır (Ulusoy, 2016, s.506, 507).

Çocuklarda, yaşadıkları dünya hakkında bilgi edinmek için doğuştan gelen bir istek vardır. Çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki motivasyonları sonraki yıllarda sahip olacağı motivasyonlarının türünü ve derecesini belirleyebilir. Öğretmenler gelişmekte olan çocukların motivasyonlarında son derece önemli bir role sahiptir. Öğretmen esnek bir uygulamayla ve çocuğun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilirse, çocuğun gelişimi boyunca ustalık motivasyonu artırılabilir. Öğretmenin üründen çok öğrenme sürecine odaklanması, uygun ödülleri dikkatli ve seçici kullanımı da çocukların motivasyon becerilerini artıracaktır. Çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarına izin vermek, okul yılları boyunca öğrenme motivasyonlarını ve heyecanlarını sürdürmelerine yardımcı olabilecek etmenlerdir (Carlton ve Winsler, 1998, s.165).

Montessori modelinde öğretmen, gözlem ve kayıt yapar. Böylece çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını öğrenir, hem geleneksel Montessori öğrenme materyallerini hem de orijinal olarak geliştirilenleri içeren ilgi çekici, düzenli bir öğrenme ortamı hazırlar ve sürdürür. Öğretmen, gözlem yoluyla çocuklar ve materyaller arasında iyi bir uyum oluşturmaya çalışır. Çocuğun aktif olması için öğretmen, yetkin fakat ustaca bir katalizör görevi görür. Öğretmen belirli bir materyalin amacı ve yönüne ilişkin net bir akış sunan gösterişli, akıcı ve kısa dersler sunar. İstenmeyen veya olumsuz eylemler olması durumunda yönlendirme yapar, çocuk amaçlı etkinliklere devam ettiğinde bir izleyici durumunda kalır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2013, s.393).

High-Scope modelinde hem öğretmenler hem de çocuklar aktif olarak eğitim sürecinde yer alır. Öğretmenler, High Scope temel gelişim göstergelerini bir çerçeve olarak kullanarak günlük değerlendirme ve planlama yoluyla, çocukların deneyimlerini ve sınıf etkinliklerini değerlendirir ve her çocuğun benzersiz beceriler ve ilgi alanları hakkında yeni içgörüler elde etmeye çalışır. Öğretmenler, birbirlerinin performansını gözlemleyerek ve birbirlerini destekleyici yollarla etkileşimde bulunurlar. Öğretmen, bir bilgi dağıtıcısı olmaktan çok bir katılımcıdır. Geleneksel okul rolleri olan öğretmenin aktif ve çocuğun pasif olması yerine, öğretmenin ve çocukların aktif olduğu, çocuğun düşünen ve uygulama yapan, etkileşimde

bulunulan bir rolü vardır. Renk, sayı veya boyut gibi test soruları nadiren kullanılır. Bunun yerine öğretmen "Ne oldu?" Diye sorar. Bunu nasıl yaptın? "Bana gösterebilir misin?" Talia'ya yardım edebilir misin? vb şeklinde sorular sorulur. O kelebeği gördün mü? "Pizzaya dokunabilir miyim, yoksa çok mu sıcak?" Bu sorgulama ve konuşma tarzı, yetişkinler ve çocuklar arasında serbest etkileşime izin verir ve çocuktan çocuğa etkileşim için dil modeli oluşturur (Schweinhart ve Weikart, 2013, s.244).

Eğitim Ortamı

Carlton ve Winsler (1998), erken çocukluk eğitimi verilen sınıflarda çocukların içsel motivasyonları güçlendirmek için bazı ilkelere değinmişlerdir. Bunlar; duyarlı bir ortam sağlamak, tutarlı ve duyarlı bakım vermek, çocuğun özerkliğini desteklemek, yakın ilişkiler kurmak, ortak dikkat oluşturmak (ortak ilgi ve işbirliği), iyi bir motivasyonel rol model olmak, çocukların gelişimlerine uygun kademeli olarak artırılan görevler sağlamak, iskele yöntemi ile çocuklarının problem çözmesini sağlamak, öz değerlendirmeyi teşvik etmek, ödülleri dikkatli ve seçici bir şekilde kullanmak. Belirtilen ilkelere dikkat edildiğinde çocuklar okul dönemlerinde öğrenme heyecanlarını ve motivasyonlarını devam ettirirler (s.165).

Montessori' ye göre çocuklar öğrenme için içsel bir motivasyona sahiptir. Çocuklara göre düzenlenmiş bir ortamda çocukların keşifleri ilgi çekicidir ve öğrenme hissi uyandırır. Çocukların bu öğrenme isteği yürürken, konuşurken, yazı yazarken, okurken ve etraflarındaki dünyayı keşfederken vardır. Dışarıdan verilen ödüller, cezalar ve tehditler öğrenci ile öğretmen iletişiminde kısa vadeli dışsal motivasyon araçlarıdır. Montessori, çocukları yaptıkları her iş için övmek ödül vermek yerine öğretmenlerin çocuğun motivasyonlarını geliştirerek çocuğun kendi kendine motive olmasını sağlaması gerektiği görüşündedir (Davies, 2019, s.15, 102, 108).

Öğrenme ortamlarının düzeni, öğretmenlerin eğitime yönelik fikirlerinden etkilenir ve çocukların birçok faaliyetlerine etki eder. High-Scope modeli, uyarıcıların olduğu iyi düzenlenmiş bir ortamda, çocukların kendi seçimlerini yapıp hareket edebilecekleri ve öğrenmelerin daha iyi olacağı düşüncesine sahiptir. Sınıf ortamı, belirgin çalışma merkezlerine ayrılır ve birçok materyal bulunan bu merkezlerdeki materyaller belirli bir mantığa göre düzenlenir. Bu sebeple çocuk bu ortamlara hakimdir ve özgürce davranır (Günay Bilaloğlu, 2004, s.45).

Reggio Emilia modeline göre sınıf düzeninin özelliği, okul ve çevrenin değerlerine uygun bir şekilde çocukların gelişimlerini teşvik eder. Çok sayıda kullanışlı düzenlemeler yapılırken, çocukların birbirlerine olan doğal ilgilerini ortaya çıkaran yeteneklerinden yararlanılır. Sınıfları ayırmak için duvar yerine pencerelerin sık kullanımı, giyinme kıyafetleri düzeni, lavaboların ilgi çekici ve eğlenceli olarak düzenlenmesi çocukları birbirlerini tanımaya, gözlemlemeye ve etkileşimde bulunmaya davet eder. Bu yaklaşımda iletişim ve işbirliği becerileri için çeşitli ortamlardan faydalanılan etkinliklere yer verilmesi düşüncesi vardır (New, 1998, s.267-268).

Waldorf modelinde okul öncesi eğitim ortamı iç mekanı günlük hayat becerisi mekanı, sanatsal mekan, taklide dayalı küçük oyun mekanı ve doğal araç-gereçlerin olduğu büyük oyun mekanı gibi genel olarak dört mekan olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu modelde kapalı mekanların yanı sıra açık mekanlar da sıkça kullanılır. Modelin geliştiricisine göre çocuklar doğaya ait bir parça olup doğada çocukların kendi kendilerini keşfedebilecekleri etkinliklere yer verilmektedir. Bu nedenle Waldorf modelinde kapalı mekan etkinlikleri açık mekanlardaki etkinliklere paralel bir şekilde yapılmaktadır (Toran, 2017, s. 25).

Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında eğitim ortamının sınıf içi ve sınıf dışı dengesinin olması gerektiğine değinilmiştir. Eğitim ortamlarında ki materyallerin de çocukların ilgi, istek ve gelişimlerine uygun çok yönlü olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenme merkezlerinin önemli olduğu, yapılacak etkinlik ve uygulamalarda çocuk merkezli bir eğitim ortam sunulmasına önem verildiği söylenebilir (MEB, 2013a). Bu bağlamda programımızın, çocuğu merkeze alıp, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi, motivasyonlarını artırmayı, etkin katılımlarını ve onlara uygun çevre olanakları oluşturmayı hedeflediği söylenebilir.

Aile

Aile toplumu oluşturan temel yapı taşı olup gelecek nesillerin yetiştirilmesinde ve şekillendirilmesinde önemli bir rolü vardır. Bu nedenle ailelerin çocuklarının bütün gelişim alanlarının desteklenmesinde ve motivasyonlarının artırılmasında önemli bir etmen olduğu sonucu çıkarılabilir. Bedge ve Özyürek'in (2016) yapmış oldukları çalışmada, ailenin çocuk yetiştirme şekillerinin olumlu olmasıyla çocukların problem çözme becerilerinin arttığı; Günalp'in (2007) yapmış olduğu çalışmada da ailelerin tutumlarının çocukların özgüven duygularının gelişimiyle ilişki olduğu bulunmuş, olumlu tutumlarla özgüven

duygusunun gelişimi arasında pozitif yönde ve olumsuz tutumlarda negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışmada ise Wang, Morgan ve Biringen (2014), olumlu anne-çocuk etkileşiminin çocukların sabır, yeterlilik ve motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği, olumsuz etkileşimde ise çocukların sabır ve motivasyonlarını olumsuz olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çocukta benlik, yetişkin bireylerin onlara iletlediği tutumların bir aynasıdır. Bundan dolayı ebeveynlerin, çocuklarına karşı olumsuz yaklaşımları, çocukların kendilerini değersizmiş gibi hissetmelerine yol açar. İstendik davranışlara karşı çocuğun desteklenmemesi, çocuğun olumsuz davranışlarla olumlu davranışı arasında ayırım yapmasını güçleştirir ve bir süre sonra çocuk ümidini kaybederek ebeveynleri tarafından onay alma fikrini bırakır. Bunun yanı sıra olumlu davranışlar desteklendiğinde, onay gören davranışları öğrenir. Bu sebeple, çocukların kendine güvenen ve kendilerini yönetebilen bireyler olmasında olumlu bir ortam ilk koşulu oluşturur. Bu bağlamda gelişimin ilk yıllarından itibaren ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkide anne yaklaşımlarının büyük bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Yavuzer, 2019, s.115).

Çocuklar okula geçiş sürecinde hem kendileri hem de anne-babaları kendilerini, dışsal özendiricilerin, toplumsal karşılaştırmaların ve değerlendirmelerin hakim olduğu başarıma durumlarının içinde bulur. Değerlendirme ve beklenti belirli bir standarda ulaşmıştır. Kişilerin içsel başarı isteği ve kendini geliştirme arzusu geri planda kalmıştır. Bunun yerine toplumsal karşılaştırmalar, başkalarıyla yarış, dışsal sonuç mesleksel başarı ön plana çıkmıştır. Çocuklarda tekrarlanan başaramama deneyimleri, anne-baba otoritesi ve anne-baba başarı baskısı sonucunda, çocuklar kısa zamanda kronikleşen başaramama korkusu geliştirebilirler. Çocukların büyük kısmında motivasyon hem içsel hem de dışsal beklentilerle birleşerek en iyi olması için düzenlenir (Heckhausen ve Heckhausen, 2018 s.727). Çocukların okula geçiş sürecinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem yıllarında, motivasyonlarının olumlu veya olumsuz olarak etkilenmesinde ailelerin yaklaşımları, tutumları, beklentileri ve değerlendirmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde ve özellikle motivasyonlarının artırılmasında birçok etmen vardır. Okullarda uygulanan program, eğitim ortamı, öğretmen ve aile gibi etmenler çocukların yaşamlarında oldukça önemli etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu etmenler; çocukların kişiliklerinin şekillenmesinde, gelişim alanlarının desteklenip gelecekte başarılı, sosyal-duygusal olarak daha sağlıklı,

kendi ayakları üzerinde durabilen ve bir olay durum karşısında motivasyonları yüksek bireyler olmaları gibi birçok açıdan önem kazanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve çocuklarda motivasyon konularını ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Anne-Baba Tutumlarıyla İlgili Araştırmalar

Özyürek ve Tezel Şahin (2005) 5-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve Karabük ilinde yaşayan 5-6 yaşlarında çocuğu olan 381 aileden oluşmuştur. Veriler “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)” ile toplanmıştır. Veriler tek yönlü varyans analizi ve çift yönlü-boyutlu varyans analiziyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda annelerin babalara göre daha demokratik tutum içinde oldukları, annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe demokratik tutumlarının arttığı, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça aşırı koruyucu ve baskıcı-otoriter tutumlarının azaldığı, doktor, avukat ve öğretmen gibi meslek grubunda olan annelerin diğer meslek grubundaki annelere göre daha demokratik tutum içinde olduğu, anne-babaların üç ve üzeri çocuğa sahip olmaları durumunda baskıcı-otoriter tutumlarında ve ailede başka kişilerin olmasıyla baskıcı-otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güenalp (2007) yaptığı çalışmada, farklı ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların özgüven duygusu gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Aksaray ilinde bulunan bir anaokulu ve ilköğretim okullarındaki anasınıflarında eğitim gören 100 çocuk ve bu çocukların velileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Anne-baba Tutumları Belirleme Ölçeği (ATBÖ)” ve “Özgüven Gözlem Listesi” kullanılmış, veriler korelasyon ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda çocukların özgüven duygularının gelişimi ile ebeveynlerin demokratik tutumları arasında pozitif yönde; ilgisiz, koruyucu ve baskıcı tutumla ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şanlı ve Öztürk (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme stillerini etkileyen etmenleri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini

küme örnekleme yöntemine göre, İzmir il MEM'e bağlı üç anaokuluna giden 390 çocuğun annesi oluşturmıştır. Veriler toplanırken "Aile Hayatı ve "Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)" kullanılmış, veriler tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda annelerin çalışması ve eğitim düzeylerinin yükselmesi ile baskıcı ve aşırı koruyucu tutumlarının azaldığı, annelerin çocuk yetiştirme konusunda bilgi almaları ile baskıcı ve aşırı koruyucu tutumları azalırken demokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Schary, Cardinal ve Loprinzi (2012), Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlik tarzlarıyla hareketsiz davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini ABD Oregon'da Çocuk Bakım Kaynağı ve Yönlendirme Ağı kullanılarak aile ve merkez tabanlı çocuk bakım merkezlerine giden ve bir sosyal ağ sitesi olan Facebook aracılığıyla gönüllü ebeveyn katılımı aracılığıyla 2-5 yaş arasındaki 201 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak "Çocuk Yetiştirme Anketi" ve "Çocuklar İçin Fiziksel Aktivite ve Egzersiz Anketi" kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken varyans analizi, t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının hafta içi ekran temelli hareketsiz davranışlarının, izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına göre ve hafta sonları hem izin verici hem de ilgisiz ebeveynlerin çocuklarına göre daha düşük puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularına göre ebeveyni demokratik tutuma sahip olan çocukların ekran temelli hareketsiz davranışlarının en düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Anahar Delibalta (2013), evlilik iletişim modelleri ile ebeveyn tutumlarının çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu Ankara, İstanbul ve Trabzon ilinden 4 ile 6 yaş aralığındaki 189 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri toplanırken "İletişim Modelleri Anketi-(CPQ)", "Ebeveynlik Stilleri ve Boyutları Anketi- (PSDQ)" ve "Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi-(SDQ)" araçlarından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda yüksek düzeydeki yıkıcı iletişim modeliyle otoriter ebeveynlik arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu, yüksek düzeyde yapıcı iletişim modeliyle ise düşük seviyede müsamahakar ebeveynlik stili arasında ilişki olduğu; demokratik tutumla evlilik iletişim modelleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada, otoriter ebeveyn tutumuyla çocukların daha yüksek seviyede duygusal sorunlar ortaya koyduğu ve

demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında daha az duygusal problemlerin ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Mensah ve Kuranchie (2013), ebeveynlik stillerinin çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubu Gana'nın Sunbağası Doğu ve Batı Eğitim Bölgelerindeki 8 devlet ve özel temel okullarından rastgele seçilen ergenlik dönemindeki 480 temel okul öğrencisi ve 16 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Çocukların Algıladıkları Ebeveynlik Stilleri İçin Hazırlanan Anket” ve “Yapılandırılmış Görüşme Programı” kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun demokratik tutum, bir kısmının da otoriter tutum ile izin verici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyal gelişimleri ile demokratik tutum arasında pozitif ve otoriter tutumla negatif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Taleb (2013), annelerin ebeveynlik stillerine ilişkin algıları ile çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Ürdün'ün Amman şehrindeki okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 801 çocuğun annesi oluşturmuştur. Veriler “Ebeveynlik Tarzı Anketi” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin çoğunluğunun ebeveynlik tarzlarını demokratik olarak algıladığını ve bunu sırasıyla izin verici, otoriter ve ilgisiz ebeveynlik stillerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre ebeveynlik tarzlarını demokratik olarak algılayan annelerin, çocuklarının sosyal becerilerini dört ebeveynlik grubundan en yüksek seviyede algıladıklarını, bunu sırasıyla izin verici, ilgisiz ve otoriter anneler izlediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Köksal (2016), ebeveyn çocuk yetiştirme tutumlarıyla bir okulda eğitim gören 2-6 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma tarama modeline göre hazırlanmış olup çalışmanın evreni İstanbul ili Ortaköy ilçesinde bulunan özel bir anaokulundaki çocukların anne-babaları, örneklemini ise Mart 2016 ile Mayıs 2016 tarihleri arasından evrenden rassal olarak seçilen 125 anne-baba oluşturmuştur. Veri toplanırken “Çocuklar İçin Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu-ÇSÖ-ABF” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Korelasyon Testi ile ölçekler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların demokratik ve izin verici tutumlarındaki artışa bağlı olarak

çocukların saldırganlık seviyelerinde düşme olurken otoriter tutumdaki artışına bağlı olarak çocukların saldırganlık davranışlarında artış olduğu bulgusuna varılmıştır.

Karakuş (2017), 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini anne tutumları açısından incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ilköğretime bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarına giden 60-72 aylık 500 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2017), çocukların sosyalleşme süreciyle ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma evreni İstanbul Bayrampaşa ilçesinde bulunan 12 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 36-66 ay arasındaki çocukların 852 ebeveyninden, çalışma örneklemyse basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 300 anne-babadan oluşmuştur. Veriler toplanırken “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda demokratik tutuma sahip anne-babaların çocukların sosyal gelişimlerinde olumlu etkilere sahip olduğu otoriter, baskıcı ve disiplinli ebeveynlerin ise genel itibarıyla çocuklar için içe kapanıklık gibi olumsuz durumlara sebep olduğu belirlenmiştir.

Orgiles vd. (2018), yapmış oldukları araştırmada anne kaygısı ile çocuk ayrılık kaygısı arasındaki ilişkide aşırı korumacı, iddialı, cezalandırıcı ve çekingen ebeveynlik stillerinin olası aracı rolünü araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini İspanya'nın Alicante ilindeki 6 resmi ve özel anaokuluna giden 3-6 yaş arasındaki 235 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Spence Çocukların Kaygı Ölçeği”, “Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri (STAD)” ve “Ebeveynlik Tarzı Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda aşırı koruyucu ebeveynlik tarzının, sürekli annelik kaygısı ile çocuk ayrılık kaygısı arasındaki ilişkide önemli bir aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, sürekli kaygı puanları yüksek olan annelerin, aşırı koruyucu, cezalandırıcı veya daha az iddialı bir ebeveynlik stili kullanma olasılıklarının yüksek olduğu, genç annelerin aşırı korumacı ebeveynlik tarzının daha yüksek olduğu ve kızlarla karşılaştırıldığında erkek çocukların daha iddialı bir ebeveynlik tarzına maruz kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Rizka ve Bacotang (2018), ebeveynlik stilleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemiyle,

Endonazya'nın Banda Aceh şehrindeki anaokullarına giden 242 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Ebeveynlik Stilleri ve Boyutları Anketi (PSDQ)" ve "Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS)" kullanılmıştır. Veriler pearson korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin demokratik tutumları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu, otoriter tutum ile izin verici tutumla anlamlı bir farklılık olmadığı; ebeveynlerin demokratik tutumda olmalarının çocukların sosyal becerilerine olumlu olarak etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bahrami, Dolatshahi, Pourshahbaz ve Mohammadkhani (2018), okul öncesi çocukların annelerinin ebeveynlik tarzları ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kesitsel tasarım modeli kullanılarak, Tahran'da yer alan 8 anaokulundan 4-6 yaş arasındaki 272 çocuğun annesi örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Ebeveyn Stili Anketi" ile "Duygu Düzenleme Anketi" kullanılmıştır. Veriler MANOVA ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlik stilleri ile duygu düzenlemesi arasında bir ilişki olduğu, otoriter ve izin verici tutumlarda annelerin duygu düzenleme puanları düşük iken demokratik anne tutumlarında duygu düzenleme puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağır (2018), okul öncesi dönemdeki çocukların özdoyum alışkanlık problemleriyle ebeveyn-çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Adana ilinde yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan ve 50 tanesi çocuklarında teşhis edilen özdoyum alışkı sorunu nedeniyle profesyonel danışmanlık veya destek hizmeti alan kişiler, 55 anne-baba ise alışkı sorunu hikâyesi için profesyonel danışmanlık veya destek hizmeti almayan ve çalışmanın kontrol grubunu oluşturan kişilerden oluşmaktadır. Veriler, "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve "Alışkı Sorunları Belirleme Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan analizlerde, olgu ve kontrol gruplarında kaygı, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve içe dönüklük duygu bozukluğu oranları ve gruplar arasında alışkı bozukluklarından tırnak yeme, altını ıslatma, dışkıyı kaçırma görülme oranlarının istatistiksel olarak anlamlı farklara ulaşılmış, özdoyum alışkı bozukluğu olan olgu grubunda otoriter aile alt ölçek puanı kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonucunda çocuğun gelişiminde anne-baba tutumlarının çocukta duygu ve alışkı sorununa etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Hosokawa ve Katsura (2018), Japonya'da cinsiyete göre okul öncesinden ilköğretime geçişte çocukların davranış problemlerinde ebeveynlik tarzının rolünü incelemişlerdir. Çalışma grubu Aichi eyaletinde yer alan Nagoya şehrinde anaokulu ve gündüz bakım merkezlerine devam eden 5 yaşındaki 1668 çocuk ve ebeveyninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Ebeveynlik Davranışı: Ebeveynlik Ölçeği (PS)” ve “Çocuk Davranış Problemleri: Güçlü ve Zorluklar Anketi (SDQ)” envanterlerinde faydalanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ve *t* testi ile veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlik stillerinin çocuklardaki davranış problemleri üzerinde etkili olduğu, beş yaşındaki çocukların anne-baba tutumları ile altı yaşlarındaki çocukların birinci sınıftaki davranış problemleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan cinsiyet analizleri sonucunda otoriter tutumun hem erkek hem de kız çocuklarında, izin verici tutumun ise sadece erkek çocuklarında davranış problemleri oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Erşahin (2019), ebeveyn tutumlarıyla 5-7 yaş aralığındaki çocukların bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde bulunan ilköğretim 1. sınıf ve okul öncesi eğitimi alan 5-7 yaş arasındaki öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmuştur, Veriler toplanırken Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların bilişsel performansları ile annenin baskıcı ve reddedici tutumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Zhang, Wang ve Ying (2019), ebeveyn farkındalığı ve okul öncesi çocukların duygu düzenlemesi: dikkatli ebeveynlik ve güvenli ebeveyn-çocuk bağlantısının rolünü incelemişlerdir. Çalışma grubu Çin'in Hubei eyaletindeki bir şehirde yer alan dört anaokulundaki 3-6 yaşları arasındaki 472 çocuk ve ebeveyninden oluşturulmuştur. Veriler toplanırken, Dikkatli Dikkat Farkındalığı Ölçeği Çince versiyonu, Ebeveynlik Ölçeğinde Kişilerarası Farkındalığın Hollanda Versiyonu Çinceye çevrilmiş hali ve Okul Öncesi Ek Anketi ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda daha istekli ve dikkatli ebeveynlik düzeyine sahip anne-babaların daha dikkatli ebeveynlik gösterdiği, bu durumda çocukla ebeveyni arasında güvenli bağlanma ilişkisini artırdığı ve böylece çocukların daha düşük duygusal olumsuzluk yaşamaların, duygusal olarak daha yüksek uyum sağlamalarına katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbay Postoğlu (2020), ebeveyn tutumlarıyla okul öncesi eğitim kurumlarına giden beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmış olup çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçesi Bornova’da bulunan resmi ilkokul ve ortaokula bağlı anasınıflarına ve özel anaokullarına devam beş yaşındaki 200 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Veriler “5 Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5)” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile toplanmış, çalışmadaki ilişki seviyesini belirlemek için pearson korelasyon analiziyle analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak çocukların sosyal uyum becerileri alt boyutlarıyla ebeveynlerin demokratik tutumu arasında pozitif yönde, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haslam, Poniman, Filus, Sumargi ve Boediman (2020), ebeveynlik tarzları ile çocukların duygu düzenleme ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve Avustralya ile Endonezya’daki ülke ve kültürel değerlerin ebeveynlik stillerine etkisi bağlamında çocuklardaki sonuçları üzerindeki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneklem grubu Avustralya’da Brisbana’daki ilkokullara ve çocuk bakım merkezlerine giden 193 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile Endonezya’da Jakarta ve Surabaya’daki okullara ve çocuk bakım merkezlerine giden 2-10 yaş aralığındaki 194 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Veriler toplanırken “Ebeveynlik Stilleri ve Boyutları Anketi (PSDQ)”, “Değerler Anketi (PVQ)”, “Düzenleme Kontrol Listesi (ERC)” ve “Çocuk Uyumu ve Ebeveyn Yeterliliği Ölçeği (CAPES)” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Avustralya’lı ebeveynler daha demokratikken Endonezya’lı ebeveynlerin daha otoriter tutumda olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına göre her iki ülkede de yüksek düzeyde demokratik ebeveynliğin, çocuklarda daha iyi duygu düzenlemeye ve davranış sorunlarının daha az olmasına, buna karşın otoriter ebeveynliğin yüksek olmasının daha zayıf duygu düzenlemesine ve daha çok davranış sorunlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülke ve kültürel değerlerin, ebeveynlik stilleriyle dolayısıyla çocuklardaki sonuçlarıyla herhangi bir ilişkisi bulunamamıştır.

Cantekin ve Gültekin Akduman (2020), çocukların duygularını yönetme becerileriyle annelerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ve Çubuk ilçelerinde okul öncesi eğitimine devam eden 136 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşmuştur. Veriler,

“Anne-baba Tutum Ölçeği” ve “Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği” ile toplanmış, veriler ANOVA, t-testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda annelerin demokratik tutumlarıyla çocukların duygularını yönetme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Xia (2020), ebeveynlik tarzıyla Çinli çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide ailenin sosyoekonomik durumunun düzenleyici rolünü incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Çin'in Şanghay kentinde dört farklı anaokuluna devam eden 307 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveynlik Stilleri ve Boyutları Anketi (PSDQ)” ve “Erken Gelişim Aracı (EDI)” ile toplanmıştır. Veriler, çoklu regresyon analizi ve iki değişkenli korelasyon analiziyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda demokratik ebeveynlik ile çocukların okul hazır bulunuşlukları alt boyutlarından iletişim ve genel bilgi, dil ve bilişsel gelişim, sosyal yeterlilik ve duygusal olgunluk arasında pozitif ilişkili olduğu; otoriter ebeveynlik ile çocukların sosyal yeterlilik ve duygusal olgunluk hazır oluşları ile negatif, izin verici ebeveynlikle çocukların sosyal yeterlilik hazır oluşlarının negatif bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aile sosyoekonomik durumu ile yetkili ebeveynliğin çocukların iletişim ve genel bilgi, dil ve bilişsel gelişimdeki performansı üzerinde aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kassim, Hutagalung, Leng ve Zakaria (2020), okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini tabakalı tesadüfi örneklem yöntemine göre Malezya'daki Hulu Langat bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşındaki 339 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Sosyal Beceri Anketi (PKBS-2)” ve “Ebeveynlik Stilleri Boyutu Anketi (PSDQ)” kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analizler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem annelerin hem de babaların ebeveynlik stillerinden en sık demokratik stile sahip olduğu, bunu izin verici stil ve otoriter stilin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sosyal becerileri ile hem annelerin hem babaların demokratik tutumları arasında pozitif yönde, annenin otoriter tarzı ile çocukların sosyal becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, izin verici tutumla çocukların sosyal becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıvanç (2020) yapmış olduğu araştırmada 24-36 aylık çocukların motor gelişimleri ile annelerinin çocuk yetiştirme stilleri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup örneklem grubunu 2019 yaz ve güz döneminde Ankara ilindeki kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden 24-36 aylık 200 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)”, “Anne-babalık Görevlerinde Öz Yeterlik İndeksi (1-3 Yaş Grubu Ölçütü)” ve “Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)” ile toplanmıştır. Çalışma verileri t testi, ANOVA ve pearson korelasyon testleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların psikomotor gelişim puanları ile demokratik tutum boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken aşırı koruyucu ve izin verici tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol ve Karaca (2020), yaptıkları araştırmada ebeveyn tutumlarıyla okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmanın örneklemi Afyonkarahisar il merkezinde bulunan basit rastgele örnekleme yöntemine göre seçilmiş okul öncesi eğitim kurumlarına giden 201 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve “Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı (PCSC)” ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda benlik kavramı ölçeği puanları ile demokratik tutum alt boyutu arasında pozitif yönde ve aşırı koruyucu tutum alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre ebeveynlerin demokratik tutumda olmalarının çocukların benlik kavramlarını olumlu olarak etkilediği, aşırı koruyucu tutumun ise olumsuz olarak etkilediği bulgusuna varılmıştır.

Kozan (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların okul olgunlukları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği ilişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemi 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Bursa ili merkez ilçesinde özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 113 çocuk ve bu çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Veriler, “Metropolitan Olgunluk Testi” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler Ki-kare analizi, Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların toplam olgunlukları ile ebeveynlerin koruyucu tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, demokratik, otoriter, izin verici tutumla ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre toplam olgunluk seviyesi yüksek olan çocukların annelerinin aşırı

koruyucu tutum puanlarının toplam olgunluk düzeyi orta üstü, orta ve orta-altı olan çocukların annelerine göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Keyvanfar, Amir Ali Akbari, Tork Zahrani ve Nasiri (2021), anaokuluna giden 3-5 yaş arası gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların anne-babalarının ebeveynlik tarzlarının karşılaştırmışlardır. Çalışmanın örnekleme, çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 2019 yılında İran'ın Tahran kentindeki anaokullarında eğitim gören 3-5 yaş arasındaki 280 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Baumrind'in Ebeveynlik Stilleri Anketi (PSI)” ve “Yaşlar ve Aşamalar Anketi (ASQ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ki-kare testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların anne-babalarının ebeveynlik tarzlarında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Agbaria, Mahamid ve Veronese (2021), okul öncesi çocuklarının bağlanma tarzları ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini Kuzey Filistin'de 10 anaokulunda eğitim gören 150 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveynlik Stili Anketi”, “Duygu Düzenleme Anketi (ERC)” ve “Duygusal Bağlanma Anketi (AQSQ)” ile toplanmıştır. Veriler, Pearson korelasyon analiz ve regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda izin veren ve demokratik ebeveynlik stilleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, otoriter ve ilgisiz ebeveynlik stilleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca güvenli bağlanma ile duygu düzenleme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021) yapmış oldukları çalışmada 5 yaşındaki çocukların ebeveyn tutumlarını ve okula uyum becerilerini farklı değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırmanın örneklem grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş, Bursa ilinin Nilüfer, Yıldırım ve Osmangazi merkez ilçelerinde bulunan 6 bağımsız anaokulunda eğitim gören 5 yaş grubu çocuklar ve bu çocukların annelerinden oluşturmuştur. Veriler “5 Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5)” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile toplanmıştır. Veriler Kruskal Wallis H testi, Mann-Whitney U testi ve korelasyon katsayısı analiziyle

analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda annelerin demokratik tutumları arttıkça çocukların okula uyum becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Luo vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlik stilleri ile çocukların psikolojik uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 2012-2014 yılları arasında boylamsal olarak yapılan çalışmanın örneklemini Pekin’de anaokullarına devam eden 2776 çocuk ve bu çocukların anne-baba ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler “Ebeveynlik Tarzları ve Boyutları Anketi Çince Versiyonu”, “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Çince Versiyonu” ve “Okul Öncesi Davranış Anketi Çince Versiyonu” ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken t testi, küme analizi ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre annelerin babalara göre daha demokratik tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Küme analizine göre anne ve baba ebeveynlik stillerinin anne-baba demokratik, demokratik baba-otoriter anne, demokratik anne- otoriter baba ve anne-baba otoriter olmak üzere dört profili ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda hem annesi hem babası demokratik tutuma sahip çocukların, diğer profildeki ebeveyn tutumlarına sahip çocuklara göre en yüksek sosyal beceri düzeyine, en düşük içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olmak üzere daha iyi psikolojik uyuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın hem anne hem babası otoriter tutuma sahip çocukların, diğer profildeki ebeveyn tutumlarına sahip çocuklara göre en düşük sosyal beceri düzeyine, en yüksek içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olmak üzere dört grup arasında en kötü sosyal sonuçlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer profillerde ise annesi otoriter babası demokratik tutumda olan çocukların, babası otoriter annesi demokratik tutumda olan çocuklara göre daha fazla dışsallaştırma ve içselleştirme sorunlarının olduğu, ancak sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul bağlamında da öğretmen tarafından bildirilen çocuk uyumu analizleri, içselleştirme sorunları hariç yukarıdaki sonuçlarla aynı sonuçlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Motivasyonla İlgili Araştırmalar

Dede ve Argün (2004), öğrencilerin matematik dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını araştırmışlardır. Çalışma deneysel araştırma modeliyle yapılmıştır. Çalışma grubunu Ankara merkezde bulunan bir ilköğretim kurumunda 7.sınıfta eğitim gören 31 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma 4 hafta boyunca 16 saat olmak üzere yapılmış ve çalışma kapsamında öğrencilere öğretilecek konu öğretilmeden ve öğretildikten sonra

uygulanmak üzere ölçek verilmiştir. Uygulamada öğrencilere birtakım dışsal ödüller verilmiştir. Veriler toplanırken “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken ön-son test sonuçları için t-testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonlarının, dışsal motivasyon ön test puanları aritmetik ortalamalarının göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ön-son test puanlarına göre verilen ödüllerin öğrencilerin dışsal motivasyon aritmetik ortalamalarını artırdığı, içsel motivasyonlarında ise yok denecek kadar bir azalma meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma bulgularına göre öğrencilerin dışsal motivasyonlarındaki artış, içsel motivasyonlarında bir değişiklik oluşturmamıştır.

Aunola, Leskinen ve Nurmi (2006), ilkokula geçişte çocukların matematikle ilgili görev motivasyonlarının ve matematiksel performanslarının gelişimsel dinamiklerini, bu gelişimde öğretmenlerin pedagojik hedeflerinin oynayacağı rolü incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Finlandiya’da okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaşları arasındaki 196 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Meta-Biliş ve Matematik Teşhis Testi”, “Temel Matematiksel Kavramlar İçin Teşhis Testi”, “Çocuklar İçin Görev-Değer Ölçeği (TVS-C)”, öğretmen özellikleri ve sınıf ortamına ilişkin kategorize edilmiş değişkenlerle 3 yıllık sürede boylamsal olarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların matematikle ilgili görev motivasyonlarıyla matematiksel performansları arasında birikerek aratan bir gelişim döngüsü olduğu saptanmıştır. Diğer bulgular ise birinci sınıfın başındaki yüksek düzeyde matematik performansının, matematiğe yönelik sonraki görev motivasyonunu artırdığı ve bunun da ikinci sınıftaki matematik performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka bulgu ise öğretmenlerin pedagojik hedefleri kapsamında motivasyonu veya benlik kavramı geliştirmeyi vurguladıkları sınıflarda çocukların matematikle ilgili görev motivasyon düzeylerinde artış olduğudur. Kısaca çocukların matematik performansları ile matematikle ilgili motivasyonlarının kümülatif bir döngü içinde geliştiği ve sonraki eğitim kademlerinde matematik performanslarının görev motivasyonlarını artırdığı, bunun da daha sonra matematik performansını tahmin ettiği, öğretmenlerin uygulamalarının ise çocukların matematikle ilgili motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pakarinen vd. (2010) yaptıkları çalışmada, öğretim uygulamalarının ve öğretmen stresinin anaokulundaki çocukların öğrenme motivasyonu ile fonolojik farkındalıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu Finlandiya’da bulunan gündüz

bakımevleri ile ilkokullara bağlı anasınıflarına devam eden 5 ve 6 yaşındaki 1268 çocuk oluşturmuştur. Veriler çocuklar için “İlk Fenomen Tanımlaması (ARMI)”, “Çocuklar İçin İçerik İlgi Derecelendirme Ölçeği” ve öğretmenler için “Sınıf Gözlemleri Anaokulu Sınıfları Ölçeği (CLASS)” ve “Ebeveyn Stres Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Veriler analiz edilirken Mplus istatistik paketi ile χ^2 testi, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker Lewis İndeksi (TLI), Yaklaşımın Kök Ortalama Kare Hatası (RMSEA) ve Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Farkı (SRMR) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin stresinin düşüklüğü ve sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ile çocukların yüksek öğrenme motivasyonlarına sahip olduğu, bunun sonucunda da çocukların yüksek düzeyde fonolojik farkındalıklarını öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme motivasyonu, öğretmen stresi ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir.

Day ve Burns’un (2011), düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının başarı motivasyon yönelimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmanın örneklemini Amerika’da 3-6 yaş aralığında, Head Start okullarında eğitim gören 61 çocuk ve özel okul öncesi kurumlarında eğitim gören 65 çocuk olmak üzere 126 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Kaufman Kısa Zeka Testi (K-BIT)” ve çocukların motivasyonlarını değerlendirmek için Smiley ve Dweck (1994), tarafından geliştirilen “Bir Dizi Bulmaca Görevi” ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken t-testi, ANOVA, regresyon analizi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyete göre çocukların motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yokken yaş ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve yaşı büyük olan çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukların motivasyon yönelimi açısından gelir grupları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mata (2011), okul öncesi dönem çocuklarında okuma ve yazma motivasyonlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Lizbon’da bulunan 32 anaokulunda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 451 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okuma ve Yazma Motivasyonu Profili” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının hem okuma hem de yazma için yüksek motivasyona sahip olduğu, fakat yazma motivasyon puanlarının okuma puanları kadar yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada erkeklerin ve kızların motivasyon profillerinin belirgin bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sparks, Hunter, Backman, Morgan ve Ross (2012), anne ebeveynlik stresi ile bebeklerinin ustalık motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Boylamsal bir çalışma olan

araştırmanın örneklemini 150 bebek ve bu bebeklerin anneleri oluşturmuştur. Veriler, “Ebeveynlik Stres İndeksi-Kısa Form (PSI-SF)” ve “Uсталık Boyutları Anketi (DMQ197)” ile çocuklar 6 aylıkken ve 18 aylıkken toplanmıştır. Veriler regresyon analiziyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda bebekler 6 aylıkken anne stres düzeyiyle ortalık motivasyonları arasında düşük bir ilişki varken, bebekler 18 aylıkken ortalık motivasyonlarıyla anne stresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, genel itibariyle ebeveyn stres düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının ortalık motivasyonlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mokrova, O’Brien, Calkins, Leerkes ve Marcovitch (2013), anaokulunda dil ve matematik becerilerinin oluşumunda, okul öncesi çocuklarının motivasyonlarındaki sebatın rolünü incelemişlerdir. Çalışma grubu Amerika’da bu 3 yıllık boylamsal çalışmaya kayılan 3-5 yaşları arasındaki 263 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşturulmuştur. Öncelikle çocuklar 3 yaşındayken ilk değerlendirme yapılmış, üçüncü değerlendirme ise çocuklar 5 yaşındayken ve anaokuluna giderken yapılmıştır. Veriler “Peabody Resim Kelime Testi – III”, “Woodcock–Johnson Psiko-Eğitimsel Batarya Testi” ve çocukların sebatını değerlendirmek için bazı görevler kodlama yapılacak şekilde tasarlanarak kullanılmıştır. Çalışma sonunda 3 yaşındayken zorlu bir görevi tamamlama konusunda sebatı yüksek olan, yani ısrarcı davranan çocukların anaokuluna başladıktan sonra daha az ısrarcı olan akranlarına göre daha fazla dil ve matematik becerilerine sahip oldukları bulgusuna varılmıştır. Çalışma, çocukların sebat motivasyonlarının iyi oluşuyla daha sonra dil ve matematik becerilerinin de iyi olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Watebe ve Hibbard (2014), yetkeci anne-baba tutumu ile yetkeci olamayan anne-baba tutumunun çocukların motivasyonlarına olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’deki Stockton ve Kaliforniya eyaletlerinde ilköğretim okulundaki öğrencilerinden ve yaş ortalaması 9,22 olan 208 çocuk ile Japonya’daki Fukuoka’daki ilköğretim okulu öğrencilerinden ve yaş ortalaması 9,41 olan 312 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmış ve veriler toplanırken “Ebeveyn Yetki Ölçeği” ile “Akademik Başarı Motivasyonu” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ABD’deki çocukların akademik başarı motivasyonlarının her iki ebeveyn tutumuyla da yüksek oranda ilişkili olduğu, Japonya’daki çocukların akademik başarı motivasyonlarının ise iki ebeveyn tutumuyla da çok az ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Japonya’daki sonuçta kültürün etkili olabileceği; yani okul ortamı, öğretmen ve akran

ilişkilerinin çocukların akademik başarı motivasyonlarında ebeveynlik stilleri ve diğer faktörlere göre daha etkili olabileceği düşünülmüştür.

Wang, Morgan, Biringen (2014), erken çocukluk yıllarında 18 ay ile 39 ayları arasında anneyle çocuk etkileşiminin çocuğun motivasyonuna etkisini uzunlamasına araştırmışlardır. Çalışma grubu Amerika’da yerel bir gazeteden verilen ilanla kendilerine ulaşılan 43 çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Çocuklar 18 aylıkken yarı yapılandırılmış iki oyun ortamında değerlendirme yapılmıştır. Anneye verilen oyuncaklarla çocukların hayali ve hedefli davranışları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Oyun oturumlarında video kaydı yapılmış ve anne-çocuk etkileşimi değerlendirme için kodlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Uсталık Boyutu Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda olumlu anne-çocuk etkileşiminin ilerleyen zamanlarda çocukların, sabır, yeterlilik ve motivasyonlarını olumlu etkilediği tam tersinde ise çocukların süreklilik ve motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler, çocukların motivasyonlarında erken yıllardaki anne-çocuk ilişkisinin önemli olduğunu göstermiştir.

Bae (2015), çocukların algıladıkları ebeveynlik stili, öğrenme motivasyonu, arkadaşlık tatmini ve akıllı telefonların bağımlılık yapıcı kullanımı arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma çok değişkenli gizli büyüme modeline göre yapılmıştır. Çalışma grubunu 2010-2012 yılları arasında Güney Kore’de 16 farklı şehirdeki ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya ilk yıl 2376, ikinci yıl 2264 ve üçüncü yıl 2218 çocuk katılmıştır. Çalışmaya ilk yıl katılan çocukların %95 ikinci yıl tekrar katılmış, ikinci yıl katılanların %98’i ise üçüncü yıl tekrar çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Algılanan Ebeveynlik Tutum Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Arkadaşlık Doyumu Ölçeği” ve “Akıllı Telefon Bağımlılık Yaratıcı Kullanımı Ölçeği” kullanılmıştır. Çok değişkenli ilişkisel büyüme modellemesine göre yapılan çalışma sonucunda, daha yüksek demokratik ebeveynliğin (sıcaklık, denetleme ve mantıklı açıklama) akıllı telefonların daha düşük bağımlılık yapıcı kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca demokratik ebeveynlik çocuklar tarafından ne kadar yüksek algılanırsa, akademik motivasyonun ve arkadaşlık memnuniyetinin de o kadar yüksek olduğu, arkadaşlık tatmininin ve akademik motivasyonunda, akıllı telefonların bağımlılık yapıcı kullanımını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre arkadaşlık tatmini ve akademik motivasyonda hızlı yükselme, akıllı telefonların bağımlılık yaratan kullanımında zamanla azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre demokratik ebeveynlik tarzının çocukların

arkadaşlık ilişkisini ve akademik motivasyonunu olumlu olarak etkilediğini ve bununda akıllı telefonların bağımlılık yapıcı kullanımını azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Wadsworth, Rudisill, Hastie, Irwin ve Rodriguez-Hernandez (2017) okul öncesi çocuklarının bir yıl boyunca ustalık motivasyonu ortamı programı ile fiziksel aktivitelere katılımını araştırmışlardır. Çalışma kapsamında 20 haftalık bir müdahale programıyla çocukların fiziksel aktiviteye katılımının 20 haftalık bir müdahale sırasında nasıl değiştiğini belirlemeyi ve bunu çocukların yerel gündüz bakım evlerinde bir gün boyunca tipik serbest oyun aktivitesiyle karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 4 yaşındaki 12 çocuk oluşturmuştur. Veriler toplanırken tüm çocuklara bir Actigraph GT3X üç eksenli ivmeölçer takılarak ölçümler yapılmış ve tek yönlü varyans analizi ile analizler yapılmıştır. Uygulama yapılırken haftanın üç günü çocuklar serbest bir şekilde açık oyun alanında motor öğrenme hedefleri olmaksızın klasik oyun materyalleri ile (kaydırak, denge tahtaları, salıncaklar gibi) oynamışlardır. Haftanın diğer iki günü ise küçük çocuklara bir üniversite laboratuvarında motor becerileri ve fiziksel aktiviteleri içeren bir program dahilinde uygulama yapılmıştır. Program istasyon etkinlikleri, lokomotor becerisi (koşma, zıplama, kayma, sıçrama ve çok hızlı koşma gibi) ve nesne kontrol becerisi (fırlatma, yakalama, zıplama, tekme, vurma ve yuvarlanma gibi) öğelerine göre tasarlanmıştır. Program 20 yıllık deneyime sahip sertifikalı bir beden eğitmeni tarafından uygulanmıştır. Ustalık koşulundaki etkinlik düzeyleri, çocukların 1, 10 ve 20. haftalardaki plansız serbest oyun sırasındaki etkinlikleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda ustalık-motivasyonu ortamı programı süresince, hareketsiz davranışa katılım istatistiksel olarak önemli ölçüde azalırken yüksek fiziksel aktivite katılımı istatistiksel olarak önemli ölçüde artmıştır. Serbest oyun koşullarında, zaman içinde aktivite seviyelerinde hiçbir değişiklik olmamıştır. Çocuklar zamanlarının ortalama %80'inden fazlasını hareketsiz olarak geçirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre bir ustalık programı ile ilişkili belirli görev yapıları bir eğitim ortamına dahil edildiğinde, bu ortam değişkenlerinin çocukların ortamda kendilerini nasıl yöneteceklerini öğrendikten sonra fiziksel aktivite seviyeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hashmi, Seok ve Halik (2017), küçük çocukların ustalık motivasyonlarında kalıcılığını artırmada “Yapabilirim” ustalık motivasyonu sınıf programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 15 haftalık ve ön-son deney kontrol grupları olacak şekilde yapılmıştır. Deney öncesinde çocukların görev süreklilikleri ve ustalık motivasyonları

ölçülmüş ve “Yapabilirim” ustalık motivasyonu sınıf programı uygulanmıştır. Program uygulamasından sonra, deney ve kontrol grubunda olan çocukların görev kalıcılığı ve ustalık motivasyonları değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Malezya’nın Kota Kinabalu ve Sabah kentlerinde bulunan üç anaokuluna devam eden 2-3 yaşlarındaki 46 çocuk oluşturmıştır. Çocukların rastgele olacak şekilde 25’i deney grubuna, 19’u da kontrol grubuna dahil edilmiştir. Veriler toplanırken çocukların görevde sürekliliklerini ve ustalık motivasyonlarını ölçmek için geliştirilmiş olan oyun materyalleri ve deney grubuna on beş (15) hafta boyunca “Yapabilirim” ustalık motivasyonu sınıf programı kaynak kılavuzuna dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları uygulanmış, kontrol grubunda ise anaokulları tarafından hazırlanmış tipik ders planları kullanılmıştır. Veriler bağımsız t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda “Yapabilirim” ustalık motivasyonu sınıf programının, küçük çocuklar arasında görev kalıcılığını ve ustalık motivasyonunu arttırmada kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oppermann, Bruner, Eccles ve Anders (2017) küçük çocukların fen öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine ve çalışma grubundaki okulları fen odaklı olup olmama durumlarına göre çocukların fen motivasyonlarını araştırmışlardır. 2015-2016 yılları arasında Doğu Almanya’da eğitim gören 5-6 yaşlarındaki 277 çocuk çalışma grubunu oluşturmıştır. Çalışma sonucunda büyük çocukların fene karşı daha motive oldukları, buna karşın cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuç ise fen odaklı anaokullarındaki çocukların önemli ölçüde daha yüksek fen motivasyonuna sahip oldukları bulgusuna varılmıştır.

Özbey (2018a), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve motivasyon seviyelerinin çocukların cinsiyeti, yaşı, gittiği okul türü, anne çalışma durumu, baba mesleği ve anne-babanın öğrenim durumu gibi faktörlere göre bir değişiklik olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup örneklem grubunu tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Ankara ili Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına giden 48-72 aylık 219 çocuk oluşturmıştır. Veriler “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon testi ve t testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bulgulara göre ise çocukların motivasyon seviyeleri ile anne çalışma durumu, okul türü, baba öğrenim durumu ve baba mesleği gibi faktörler açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu, çocukların cinsiyeti, yaşı ve annenin öğrenim durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna varılmıştır.

Köyceğiz ve Özbey (2018), okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerini problem çözme becerileri ve öğretmenlerle ilgili bazı değişkenler açısından araştırmışlardır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup örneklem grubunu basit tesadüfi küme yöntemiyle seçilmiş olan 201-2018 eğitim döneminde Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 387 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” ile toplanmış, verilerin analizinde t-testi, Mann Whitney U testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların motivasyon ölçeğinin bütün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu, motivasyon ölçeğinin bilişsel sebat, yetişkinle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yıkıcı problem çözme alt ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri, kıdem yılları ve çocukların okula gitme süreleri arttıkça genel olarak motivasyon düzeylerinde artış olduğu, öğretmenin yaşı değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey (2018b) okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile ahlaki değer davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki okul öncesi eğitimi kurumlarına devam 48-72 ay grubundaki 270 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Davranışta Değerler Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” ile toplanmış ve pearson korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların motivasyon seviyeleri ile ahlaki değer davranışları arasında pozitif yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jozsa, Kis ve Barret (2019), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ustalık motivasyonu, okul başarısı, ebeveynlik ve 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 etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özbey ve Aktemur Gürlü (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmış, çalışma grubunu 2017-2018 yılı bahar döneminde Kars il merkezinde bulunan MEB’e bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 304 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken basit doğrusal regresyon analizi ile pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların motivasyon puanlarıyla, problem davranışları puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, sosyal becerileri puanlarıyla ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Türkmen (2019) 60-72 aylık çocukların duygusal zeka ve benlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve çalışma örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Trabzon Ortahisar merkez ilçesinde bulunan ilköğretime bağlı anasınıflarında ve bağımsız anaokullarına giden 60-72 aylık çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 300 çocuk oluşturmuştur. Veriler toplanırken “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve “Sullivan Duygusal Zeka” ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizi Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların duygusal zekaları ve benlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasında artı yönde ve normal düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gözübüyük ve Özbey (2019) tarafından yapılan, bağlanma örüntüleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları ilişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini Diyarbakır Silvan’da bulunan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-

72 aylık 331 çocuk oluşturmıştır. Veriler “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” ile toplanmış, Pearson’un ki-kare Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda güvenli bağlanmaya sahip çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek, Taşdemir, Konca ve Baltacı (2020), okul öncesi çocuklarının sorgulamaya dayalı STEM etkinlikleri sırasında bilim motivasyonlarını, bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarını ve mühendislik tasarımlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel araştırma türlerinden vaka çalışması metodolojisine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Kırşehir merkezinde bulunan bir anaokulunda eğitim gören 5-6 yaşlarındaki 10 çocuk oluşturmıştır. Çalışma için öncelikle dört tane sorgulamaya dayalı STEM etkinliği tasarlanmıştır. İkinci aşamada uygulama yapılmış ve daha sonra çocuklarla görüşülerek STEM etkinliklerinin çocukların bilime yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Veriler görüşme, video kaydı ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınmış gözlem formları ile toplanmıştır. Veriler gözlem notları ve video kayıtlarından hareketle bilimsel süreç becerilerinin kullanılma durumları kodlanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların bilimsel süreç becerilerin en az birini kullanarak STEM etkinliklerine katıldıkları ve bilimsel süreç becerilerinin yanında mühendislik düşüncesini de kullandıkları ortaya konmuştur. STEM etkinlikleri sonrasında, çocuklar bilimi ayrı bir alan olarak kabul etmişlerdir ve bilime yönelik motivasyonlarında olumlu değişimler olduğu ortaya çıkmıştır.

Gözübüyük & Özbey (2020) okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır’ın Silvan ilçesinde MEB’ e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklar oluşturmıştır. Örneklem grubunu evreden tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 331 çocuk oluşturmıştır. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (Baba Formu)” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Spearman korelasyon testi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda baba-çocuk ilişkisinin iyi olmasının çocukların motivasyon düzeylerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Choi ve Cho (2020), küçük çocukların sınıf ortamındaki öğrenme motivasyonunun yordayıcıları olarak mizaç ve ev ortamı özelliklerini araştırdıkları çalışmanın örneklemini Kore Cumhuriyeti'nin dokuz farklı bölgesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaşındaki 296 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile anneleri oluşturmuştur. Kesitsel bir çalışma olan bu araştırmada veriler, "Motivasyon Türü Anketi", "Çocuk Davranışı Anketi Kısa Form Versiyonu I (CBQ-I)" ve "Bebekler ve Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklar İçin Kore Ev Ortamı Ölçeği" ile toplanmıştır. Anneler çocukların mizacına ve ev ortamına ilişkin, öğretmenler ise çocukların dersteki motivasyonlarına ilişkin ölçekleri doldurmuşlardır. Veriler çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların dikkatle odaklanma, algısal hassasiyet, düşük yoğunluklu zevk gibi alt mizaç boyutları, ev ortamındaki gelişimsel uyarıcılar ile duyarlılık gibi alt boyutlarla çocukların içsel öğrenme motivasyonları arasında pozitif korelasyonel bir ilişki olduğu, çocukların mizaç ve ev ortamı özelliklerinin hiçbirisinin çocukların dışsal öğrenme motivasyonlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmen ve Özbey (2021), Okul öncesi çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma korelasyonel tarama modelinde olup çalışmanın örneklemini rastgele küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan Trabzon Ortahisar ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 300 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" ve "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekaları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplanması, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının anne çocuk yetiştirme tutumları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin ortaya çıkarılması ve seviyesinin belirlenmesini hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2016 s.114).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır (N= 3565).

Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrende yer alan bütün birimlerin örneklem grubuna seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansı vardır. Örneklem temsil etme gücü bakımından en iyi ve en geçerli örnekleme yöntemi seçkisiz olan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 88). Örneklem büyüklüğü Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'nde alınmış olan okul listelerine göre 3565 çocuk arasından ve aşağıdaki formüle göre hesaplanarak belirlenmiştir.

$$n = n_0 / [1 + (n_0 / N)]$$

$$n_0 = [(t \times S) / d]^2$$

Formüle göre:

N: Evren büyüklüğünü,

n: Belirlenmesi hedeflenen örneklem büyüklüğünü,

t: Güven düzeyine karşılık gelen t değerini,

S: Standart sapmayı ve

d: Araştırma evreninin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen doğruluk derecesini göstermektedir. Verilere göre sapma miktarı $d = 0,05$ puan ve standart sapma 0,5 puan olarak tahmin edilmiş, güven düzeyi $(1-\alpha) = 0,95$ alınmıştır. Güven düzeyine denk gelen t değeri ise 1,96'dır (Büyüköztürk vd., 2017). Değerler formülde yerlerine konulduğunda örneklem sayısı minimum 341 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmanın örneklemini 352 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 352 çocuğun ve bu çocukların anne-babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		f	%
Yaş	36-48 ay	33	9,4
	48-60 ay	98	27,8
	60-72 ay	221	62,8
	Toplam	352	100,0
Cinsiyet	Kız	169	48
	Erkek	183	52
	Toplam	352	100,0
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	51	14,5
	İki çocuk	179	50,9
	Üç çocuk	78	22,1
	Dört ve üstü çocuk	44	12,5
	Toplam	352	100,0
Doğum sırası	İlk çocuk	144	40,9
	Ortanca	42	11,9
	Son çocuk	166	47,2
	Toplam	352	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların %62,8'i (n:221) 60-72 ay arası, %27,8'i (n:98) 48-60 ay arası ve %9,4'ü (n:33) de 36-48 ay arası yaşadadır. Bunun yanında çocukların %52'si (n:183) erkek, %48'i (n:169) de kızdır. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere ailenin iki çocuğa sahip olma oranı %50,9 (n:179), üç çocuğa sahip olma oranı %22,1 (n:78), tek çocuğa sahip olma oranı %14,5 (n:51) ve dört-üzeri çocuğa sahip olma oranı da %12,5'tir (n:44). Çocukların doğum sırasına bakıldığında %47,2'si (n:166) son çocuk, %40,9'u (n:144) ilk çocuk ve %11,9'u da (n:42) ortanca çocuktur.

Tablo 2

Anne- Babaya İlişkin Demografik Özellikler Tablosu

Değişkenler		f	%
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	47	13,4
	Ortaokul	78	22,1
	Lise	91	25,9
	Üniversite ve üstü	136	38,6
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	233	66,2
	Çalışıyor	119	33,8
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	23	6,5
	Ortaokul	54	15,3
	Lise	108	30,7
	Üniversite ve üstü	167	47,5
Baba mesleği	Çalışmıyor	9	2,6
	Çalışıyor	343	97,4
Aile yapısı	Çekirdek aile	316	89,8
	Geniş aile	25	7,1
	Parçalanmış aile	11	3,1
	Toplam	352	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin %38,6' sını (n:136) üniversite ve üstü, %25,9'u (n:91) lise, %22,1'i (n:78) ortaokul ve %13,4'ü (n:47) ilkokul mezunudur. Bununla birlikte annelerin %66,2'si (n:233) çalışmazken, %33,8'inin (n:119) çalıştığı tabloda görülmektedir. Babaların %47,5' i (n:167) üniversite ve üstü, %30,7'si (n:108) lise, %15,3'ü (n:54) ortaokul ve %6,5'i (n:23) ilkokul mezunudur. Bununla birlikte babaların %97,4'ü (n:343) çalışırken %2,6'sının (n:9) çalışmadığı görülmektedir. Araştırma örneklemini oluşturan çocukların aile yapısına bakıldığında büyük

çoğunluğunun %89,8'i (n:316) çekirdek aile olduğu, bunun yanı sıra %7,1'inin (n:25) geniş aile ve %3,1'inin de (n: 11) parçalanmış aile olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Afyonkarahisar il merkezinde bulunan okullar belirlendikten sonra okullarda araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan gerekli olan etik kurul onayı (EK 4) alınmış, daha sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK 5). Araştırmanın yapılacağı okulların idarecileriyle iletişim kurulup gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için öğretmenlerin dolduracağı "DMQ18" öğretmenlere verilmiştir. Ailelerin demografik özelliklerini "Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu" ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için annelere verilmesi gereken "ABTÖ-A" öğretmenler aracılığıyla annelere iletilmiştir. Ölçeklerin birbiriyle eş olması için kodlama yapılarak uygulama yapılmıştır. 650 adet veri toplama aracı dağıtıktan sonra geriye dönen 419 adet veri kontrol edilmiş ve yanıtlanmamış maddeleri bulunan 67 adet veri çıkarılmıştır. Geriye kalan istatistiksel analiz için uygun 352 adet veri değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu", annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için "Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)" ve çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" kullanılmıştır.

Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu

Çocuk-aile genel bilgi formunda çocukların ve anne-babaların ilgili demografik özelliklerini tespit etmek için çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası; anne-babaların öğrenim durumları, meslekleri ve aile yapıları hakkında maddeler bulunmaktadır. Bu formda bulunan maddeler annenin işaretleyeceği biçimde hazırlanmıştır.

Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)

Anne-baba Yetiştirme Tutumları Ölçeği, Özyürek (2017) tarafından anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek anne-babalar tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum olarak adlandırılmıştır. Demokratik tutum 15 madde, baskıcı ve otoriter tutum 12 madde ve aşırı hoşgörülü tutum 11 madde olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından anne-baba tutumlarına yönelik alan yazını tarandıktan sonra geliştirilmiştir.

Ölçeğin giriş bölümüne ölçeği dolduracak kişiler için gereken açıklamalar yazılmış, ölçeğin maddeleri karışık bir şekilde sıraya konulmuş ve beşli likert şeklinde düzenlenmiştir (Özyürek, 2017 s. 28). Ölçeğin maddelerine verilecek olan cevaplar; 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 2=Katılmıyorum ve 1=Hiç katılmıyorum şeklinde numaralandırılmıştır. Ölçek değerlendirilirken her alt boyuttan alınacak puanlar içerisinde yüksek çıkan puan türü o tutumun baskın olduğunu göstermektedir.

Özyürek (2017), Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A) geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. ABTÖ için KMO testi sonucu .87, Bartlett küresellik testi de ($p<0,01$) anlamlı bulunmuş, yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler ölçeğin geçerliliğin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, test-tekrar test ve iki yarım test güvenirliğinden faydalanılmıştır. ABTÖ faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ve test-tekrar test korelasyonlarına göre faktör 1 alpha değeri 0,87, faktör 2 değeri 0,77 ve faktör 3 değeri 0,72 bulunmuş, ölçeğin test-tekrar test korelasyonları faktör 1 için 0,82, faktör 2 için 0,70 ve faktör 3 için 0,77 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ABTÖ'nün güvenirlik seviyesin yüksek olduğu sonucunu göstermektedir (Özyürek, 2017, s. 34).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)

Jozsa ve Morgan (2015) tarafından farklı yaş ve kültürlerdeki çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek için (DMQ18) geliştirilip geçerlilik ve güvenirliği yapılmıştır.

(DMQ18), Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirliği yapılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) Bilişsel Sebat Ölçeği, Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği, Kaba Motor Sebat Ölçeği, Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği, Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği, Olumsuz Tepki Ölçeği ve Genel Yeterlilik Ölçeği olmak üzere 7 alt ölçek ve 39 maddeden oluşmaktadır (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Ölçek 5'li likert şeklinde olup ölçek maddeleri (1) Hiç onun gibi değil ile (5) Tam onun gibi aralığında cevaplanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulmaktadır. Ölçek alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça çocukların motivasyon düzeyleri de yükselmektedir.

Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları .84-.91 arasında, Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliği katsayıları ise .77-.90 arasındadır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği ise .85'tir. Pearson Korelasyon testi sonuçlarında, faktörler arasında orta ve yüksek seviyede anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına girilerek SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısının yüksek olmasından dolayı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Sonuçlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	
	Sts	Sig.
Demokratik	0,111	0,000*
Baskıcı ve otoriter	0,064	0,001*
Asiri Hosgörü	0,071	0,000*
Bilişsel Sebat	0,117	0,000*
Kaba motor sebat	0,127	0,000*
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	0,095	0,000*
Çocuklarla Sosyal Sebat	0,102	0,000*

Üst Düzey Memnuniyet	0,150	0,000*
Olumsuz Tepki	0,071	0,000*
Genel Yeterlilik	0,122	0,000*

Tablo 3 incelendiğinde yapılan analizde verilerin normallik varsayımını karşılamadığı tabloya bakarak söylenebilir. Fakat bu durum örneklem büyüklüğünden etkilenmekte ve genellikle anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Bu yüzden dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Demokratik Tutum	352	-0,554	-0,377
Baskıcı ve Otoriter Tutum	352	0,346	0,036
Aşırı Hoşgörülü Tutum	352	0,411	1,124
Bilişsel Sebat	352	-0,917	0,834
Kaba motor sebat	352	-1,091	1,402
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	352	-0,514	-0,013
Çocuklarla Sosyal Sebat	352	-0,741	0,133
Üst Düzey Memnuniyet	352	-1,123	1,313
Olumsuz Tepki	352	-0,379	-0,381
Genel Yeterlilik	352	-0,751	0,158

Tablo 4’te basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında bu değerlerin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Tabasnick ve Fidell’e (2013) göre sosyal bilimlerde verilerin bu değerler arasında olması dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul etmek için yeterlidir. Bu nedenle yapılacak analizlerde bütün ölçek alt boyutlarında parametrik testler uygulanmıştır.

Bu çalışmada, araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin ABTÖ Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarına ait, çocukların motivasyon düzeylerine ilişkin “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği’nin” Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet, Olumsuz Tepki ve Genel Yeterlilik düzeylerine ait puanların çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenlerin kategori sayısı doğrultusunda t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak; değişkenler arasındaki ilişkiler ise korelasyon analizi yapılarak SPSS paket programında incelenmiştir. Ayrıca gruplar arası anlamlı fark çıkan maddelerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu

belirleyebilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Analizler yapılmadan önce kayıp verilerin olup olmadığı belirleyebilmek için veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp veri değerine rastlanmamıştır. Yapılan normallik testlerinde veriler normal dağılım gösterdiği için analizler parametrik testlere göre yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere, araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda sırasıyla; betimsel analizler, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve aile tipi gibi demografik özellikler açısından ilişkisi; çocukların motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve aile tipi gibi demografik özellikler açısından ilişkisi ve son olarak da annelerin çocuk yetiştirme tutumlarıyla çocukların motivasyonları arasındaki korelasyonel ilişki incelenmiştir.

1.Alt Problem

Annelerin çocuk yetiştirme tutumları “Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ-A)” ve okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” puanları ne düzeydedir?

Tablo 5

Çalışma Grubu Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

ABTÖ	n	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Standart Sapma
Demokratik T.	352	48,00	75,00	66,41	6,18
Baskıcı ve Otoriter T.	352	27,00	58,00	40,62	6,24
Aşırı Hoşgörülü T.	352	12,00	49,00	26,25	5,68
DMQ18					
Bilişsel Sebat	352	5	25,00	19,02	4,27
Kaba Motor Sebat	352	5	25,00	20,44	3,81
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	352	5	25,00	18,89	3,89
Çocuklarla Sosyal Sebat	352	6	30,00	22,66	4,86
Üst Düzey Memnuniyet	352	10	25,00	21,84	2,98
Olumsuz Tepki	352	11	40,00	27,83	6,25
Genel Yeterlilik	352	5	25,00	19,18	4,38

Tablo 5’ e göre ABTÖ-A’nın Demokratik Tutum alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 48 maksimum puan 75’tir. Baskıcı ve Otoriter Tutum alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan 58’dir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 12 maksimum puan 49’dur. Çocukların ortalama puanları sırasıyla 66,41; 40,62 ve 26,25’tir. DMQ18’in Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik ölçeklerin elde edilebilecek minimum puan 5 maksimum puan 25’tir ve çocukların ortalama puanları sırasıyla 19,02; 20,44; 18,89 ve 19,18’dir. Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 6 maksimum puan 30’dur ve çocuklar ortalama 22,66 puan almıştır. Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 10 maksimum puan 25’dir ve çocuklar ortalama 21,84 puan almıştır. Olumsuz Tepki alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 11 ve maksimum puan 40’tır ve çocuklar ortalama 19,18 puan almıştır.

2.Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların annelerinin “Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği”’nden aldıkları puanlar ailedeki çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve aile tipi düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, anne tutumlarının çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile yapısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmış, anlamlı çıkan sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey testine bakılmış ve analizlere ait bulgulara Tablo 6-11 arasında yer verilmiştir.

Tablo 6

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

ABT Ölçeği	Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	P
Demokratik T.	Tek çocuk	51	4,57	0,343	3	6,011	0,001*
	İki çocuk	179	4,45	0,400			Fark 3<1
	Üç çocuk	78	4,37	0,411			4<1
	Dört ve üzeri	44	4,24	0,466			4<2
Baskıcı ve Otoriter T.	Tek çocuk	51	3,28	0,573		2,845	0,038*
	İki çocuk	179	3,38	0,542			Fark 1<4
	Üç çocuk	78	3,35	0,436			
	Dört ve üzeri	44	3,57	0,469			
Aşırı Hoşgörülü T.	Tek çocuk	51	2,31	0,613		2,154	0,093
	İki çocuk	179	2,41	0,495			
	Üç çocuk	78	2,29	0,471			
	Dört ve üzeri	44	2,50	0,542			

***p<0,05**

Tablo 6 incelendiğinde çocuk sayılarının ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutundan alınan puanlar ile Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (D.T: F=6,011, p<0,05, B.O.T: F=2,845, p<0,05, A.H.T= F=2,154,

$p>0,05$). Farklılıkların tespiti için yapılan Tukey testi sonucunda Demokratik Tutum boyutunda; tek çocuk ile üç ve üzeri olan gruplar arasında hem de iki çocuk ile dört ve üzeri çocuk olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutundaki anlamlı farklılığın da tek çocuk ile dört ve üzeri çocuk gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, tek çocuğu olan anneler Demokratik Tutum boyutundan en yüksek puanı alırken ($\bar{x}=4,57$), dört ve üzeri çocuğu olan anneler en düşük puanı almıştır ($\bar{x}=4,24$). Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutunda dört ve üzeri çocuğu olan anneler en yüksek puanı alırken ($\bar{x}=3,57$), tek çocuğu olan anneler en düşük puanı almıştır ($\bar{x}=3,28$).

Araştırmada annelerin çocuk sayıları arttıkça demokratik tutumlarının artması, dört ve üzeri çocuğa sahip olan annelerin de üç ve altı çocuğa sahip annelere göre baskıcı ve otoriter tutumlarının artması oldukça dikkati çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Çocuk sayısı arttıkça annelerin çocuklarına ayırdığı zaman, görev ve sorumluluklarının artması çocuklarına olan tahammüllerinde azalmalara sebep olabilir. Tek çocuğu olan anneler çocuklarına daha demokratik davranırken çocuk sayısı arttıkça daha otoriter bir tutum sergileyebilirler. Çocukların cinsiyetleri, doğum sıraları ve sayıları ailenin işleyişini büyük oranda etkiler. Aile nüfusunun artışı çocukların kendi aralarındaki etkileşimi artırırken ebeveyn-çocuk etkileşiminde düşüşler olur. Her yeni çocuğun doğumuyla ebeveynlerin daha az sıcaklık ve daha kısıtlayıcı olma eğilimi vardır (Gander ve Gardiner, 2004, s.311). Nitekim Özyürek ve Tezel Şahin'in (2005) yapmış oldukları çalışmada çocuk sayıları arttıkça annelerin otoriter tutumlarının arttığı, çocuk sayısı azaldıkça daha demokratik davrandıkları saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde pek çok çalışmada ailedeki çocuk sayısı arttıkça anne-baba tutumlarında bazı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Akbay Postoğlu (2020), Uygun ve Kozikoğlu (2020) ile Karabulut Demir (2007) yapmış oldukları çalışmada çocuk sayısı az iken ailelerin daha demokratik tutuma sahip oldukları, çocuk sayısı arttıkça demokratik tutum boyutu puanlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka çalışmalarda da çocuk sayısı arttıkça ailelerin baskıcı ve otoriter tutumlarında artış olduğu bulgusuna varılmıştır (Gökmen Korbek, 2019; Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin, 2015). Kurttekin'in (2018) yaptığı çalışmada da çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarına daha az demokratik tutum içinde oldukları bulunmuştur.

Tablo 7

Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

ABT Ölçeği	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Demokratik T.	İlkokul	47	4,25	0,493	3	4,906	0,002*
	Ortaokul	78	4,36	0,427			Fark
	Lise	91	4,45	0,371			1<3
	Üniversite ve üstü	136	4,50	0,382			1<4
Baskıcı ve Otoriter T.	İlkokul	47	3,67	0,539		19,573	0,000*
	Ortaokul	78	3,58	0,445			Fark
	Lise	91	3,40	0,462			3<1
	Üniversite ve üstü	136	3,16	0,497			4<1,2,3
Aşırı Hoşgörülü T.	İlkokul	47	2,52	0,584		3,892	0,009*
	Ortaokul	78	2,49	0,614			Fark
	Lise	91	2,35	0,426			4<1
	Üniversite ve üstü	136	2,29	0,469			4<2

***p<0,05**

Tablo 7 incelendiğinde annelerin öğrenim durumlarına göre yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; annenin öğrenim durumunun ABTÖ tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (D.T: $F=4,906$, $p<0,05$, B.O.T: $F=19,573$, $p<0,05$, A.H.T: $F=3,892$, $p<0,05$). Farklılıkların tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Demokratik Tutum boyutunda ilkokul ile lise, üniversite ve üstü mezunu anneler arasında bir farklılık olduğu ve puan ortalamaları incelendiğinde üniversite-üstü mezunu anneler ($\bar{x}=4,50$) ile lise mezunu annelerin puanlarının ($\bar{x}=4,45$) yüksek olduğu, ilkokul mezunu annelerin en düşük puana sahip olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=4,25$). Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutunda ilkokul mezunu annelerin puanları en yüksek iken ($\bar{x}=3,67$), üniversite ve üstü mezunu annelerin puanlarının en düşük puana sahip olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}=3,16$). Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutunda da ilkokul mezunu anneler ($\bar{x}=2,52$) ile ortaokul mezunu annelerin puanları yüksek iken ($\bar{x}=2,49$), üniversite ve üstü mezunu annelerin puanlarının en düşük puana sahip olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}=2,29$).

Çalışmadaki bulgulara göre annelerin öğrenim durumları arttıkça demokratik tutumları artarken öğrenim durumu azaldıkça annelerin baskıcı-otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumlarının artması dikkati çekmektedir. Öğrenim durumunun artışı annenin sosyo-kültürel olarak kendini geliştirmesi ve yeni bir bakış açısı kazanması gibi katkılar sunarak

çocuklarına daha demokratik bir tutum sergilemesine, eğitim durumunun azalmasıyla da daha baskıcı-otoriter ve aşırı hoşgörölü bir tutum içinde olmasına sebep olabilir. Ebeveynlik tarzını etkileyen etmenlerden birisi de ebeveynin eğitim düzeyidir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler daha demokratik tutum eğiliminde olurken eğitim seviyesi düştükçe daha düşük otoriter ve müsamahakâr olma eğilimindedirler. Düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarını terbiye etmek için fiziksel ceza kullanma olasılığı daha yüksektir ve onlar düzene daha fazla önem verirler. Bununla birlikte, daha yüksek eğitim seviyesine sahip anneler daha destekleyici ve çocuk merkezli ebeveynlikle ilişkilendirilmiştir (Bornstein ve Zlotnik, 2008, s.505).

Yapılan çalışmalara bakıldığında çalışma bulgularına benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmalara göre ebeveynlerin eğitim durumlarının artmasıyla daha demokratik tutum içinde oldukları, eğitim durumlarının azalmasıyla da daha baskıcı-otoriter ve aşırı hoşgörölü bir tutum içinde oldukları bulgusuna varılmıştır (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Yıldızbaş ve Şahin Sak, 2020). Şanlı ve Öztürk (2012) ve Ucur'un (2005) yapmış oldukları çalışmalarda da annelerin eğitim düzeyleri azaldıkça sıkı disiplin anlayışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8

Annelerin Çalışma Durumlarına Göre “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

ABT Ölçeği	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Demokratik T.	Çalışmıyor	233	4,41	0,406	0,995	-0,321
	Çalışıyor	119	4,45	0,425		
Baskıcı ve Otoriter T.	Çalışmıyor	233	3,47	0,497	4,652	0,000*
	Çalışıyor	119	3,21	0,521		
Aşırı Hoşgörölü T.	Çalışmıyor	233	2,40	0,521	0,939	0,349
	Çalışıyor	119	2,35	0,510		

***p<0,05**

Tablo 8 incelendiğinde annelerin çalışma durumlarının sadece ABTÖ Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (t=4,652, p<0,05). Puan ortalamaları incelendiğinde çalışmayan annelerin baskıcı ve otoriter tutum puanlarının ($\bar{x}$ =3,47), çalışan annelerin puanlarına ($\bar{x}$ =3,21) göre daha

yüksek olduğu görülmüştür. Her ne kadar diğer iki boyutta anlamlı sonuçlar çıkmasa da puan ortalamalarına göre çalışan anneler demokratik tutum boyutundan yüksek puanlar ($\bar{x}=4,45$) alırken çalışmayan annelerin aşırı hoşgörülü tutum ($\bar{x}=2,40$) boyutundan aldıkları puanların yüksek olması dikkati çekmektedir.

Annenin çalışması beraberinde sosyal-ekonomik yönden anneye katkılar sunabilir. Çalışmanın annenin kendine güvenmesi, kendi ayakları üzerinde durabilmesi ve bilgiye daha kolay ulaşabilmesi, çocukla geçirilen kısa zaman diliminin daha kaliteli geçirilmesi gibi birçok yönden olumlu katkıları olabilir. Ayrıca annenin çalışma durumu öğrenim düzeyiyle de ilişkili olabilir. Yani öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çalışma durumu da yüksek olabilir. Bu anlamda çalışma durumuyla öğrenim durumunun ortak etkisiyle sonuçlar bu şekilde çıkmış olabilir. Nitekim araştırmada öğrenim düzeyi yüksek olan anneler de daha demokratik tutum içindedirler. Tüm bunlar annenin çocuğuna olan tutumunda demokratik yönde ilerlemelere sebep olmuş olabilir.

Ebeveynin çalışmasıyla çocuğuyla geçireceği kısıtlı zamanı daha verimli geçirmesi zaman sınırının avantaja çevrilmesine katkı sunabilmektedir. Burada önemli olan zamanın uzunluğu veya kısalığından ziyade çocukla geçirilen vaktin nasıl geçtiğidir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2012, s. 44)

Literatür incelendiğinde, annelerin çalışma durumlarının değişmesiyle çocuklarına karşı tutumlarında değişiklikler olduğuna dair birçok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmayan ebeveynlerin, çalışan ebeveynlere göre çocuklarına daha baskıcı-otoriter tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Garip, 2010; Demiriz ve Öğretir, 2007). Yapılan başka çalışmalarda da çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuklarına daha aşırı hoşgörülü tutumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Alamehmet, 2019; Alabay, 2017). Buna karşın Köse'nin (2019) yapmış olduğu çalışmada annelerin çalışma durumları ile çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular çalışmadaki örneklemin farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 9

Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

ABT Ölçeği	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Demokratik T.	İlkokul	23	4,14	0,527	3	4,293	0,005*
	Ortaokul	54	4,40	0,327			Fark 1<2
	Lise	108	4,45	0,433			1<3
	Üniversite ve üstü	167	4,46	0,393			1<4
Baskıcı ve Otoriter T.	İlkokul	23	3,72	0,488		14,831	0,000*
	Ortaokul	54	3,53	0,538			Fark 4<1
	Lise	108	3,51	0,500			4<2
	Üniversite ve üstü	167	3,20	0,471			4<3
Aşırı Hoşgörülü T.	İlkokul	23	2,61	0,582		2,817	0,039*
	Ortaokul	54	2,42	0,600			Fark 4<1
	Lise	108	2,42	0,532			
	Üniversite ve üstü	167	2,31	0,458			

***p<0,05**

Tablo 9 incelendiğinde babaların öğrenim durumlarına göre yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; babanın öğrenim durumunun ABTÖ tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (D.T: F=4,293, p<0,05, B.O.T: F=14,831, p<0,05, A.H-T: F=2,817, p<0,05). Farklılıkların tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Demokratik Tutum boyutunda, eşi ilkökul mezunu olan anneler ile eşi diğer öğrenim grubunda olan anneler arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde Demokratik Tutum boyutunda; eşi üniversite-üstü mezunu annelerin puanları ($\bar{x}$ =4,46), lise mezunu annelerin puanları ($\bar{x}$ =4,45) ve ortaokul mezunu annelerin puanlarının ($\bar{x}$ =4,40), eşi ilkökul mezunu olan annelerin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutunda eşi üniversite-üstü mezunu anneler ile eşi diğer öğrenim grubunda olan anneler arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde eşi üniversite-üstü mezunu annelerin puanların, eşi diğer öğrenim grubunda olan annelerin puanlarına göre en düşük olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}$ =3,20). Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutunda ise eşi ilkökul mezunu anneler ile eşi üniversite-üstü mezunu olan anneler arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamalarına göre eşi ilkökul mezunu anneler en yüksek puanları alırken ($\bar{x}$ =2,61),

eşi üniversite-üstü mezunu annelerin en düşük puanları alması oldukça dikkati çeken bir bulgudur ($\bar{x}=2,31$).

Çalışmadaki bulgulara doğrultusunda babaların öğrenim durumları arttıkça, anneler çocuklarına daha demokratik davranırken; babaların öğrenim durumu azaldıkça annelerin baskıcı-otoriter ve aşırı hoşgörülü tutumlarının artması dikkati çekmektedir. Babanın öğrenim durumunun artması, kendini geliştirmesine, çocuk eğitime yönelik sağlıklı bir fikir oluşturmaya, daha olumlu ilişkiler içinde olmasına ve anneyle olan iletişimin gelişmesine katkı sunabilir. Babanın eğitimle geleneksel kültürdeki erkek rolünden uzaklaşıp ailesine ve eşine daha çok destek olması, annenin evdeki iş yükünü azaltıp çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirmesine, çocuğuna daha olumlu tutumlar sergilemesine katkı sunabilir. Çocuğun bakım ve sorumluluğunu tek başına yüklenmeyen anne, çocuğunu disipline ederken daha sağlıklı bir bakış açısına sahip olabilir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının sağlıklı olabilmesi, çoğunlukla, anne-babanın iç dünyalarında dengeli, huzurlu ve kendileriyle barışık olmalarına ve birbirlerine de sevgi ve saygı duymalarına bağlıdır (Yavuzer, 2019b, s. 27). Ebeveynler ile çocukları arasındaki ilişkinin iyi olabilmesi, anne-baba arasındaki ilişkinin iyi olmasına bağlıdır. Anne-baba ve çocuklar arasındaki iletişim birbirlerini ayrı ayrı etkilemektedir. Ebeveynlerin sosyal ve ekonomik durumları çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden önemli bir etmendir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve eğitim seviyelerinin yüksek olması, çocuk eğitime yönelik basılı-görsel yayınları ve eğitimleri takip olanaklarını artırır. Gerekli durumlarda uzman yardımı alma konusunda daha bilinçli hareket etmelerini sağlar. Tüm bu bahsedilenler ebeveynlerin çocuklarının yetiştirirken daha pozitif bir tutum ve davranış sergilemelerinde önemli bir role sahiptir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2015, s. 129).

Yapılan çalışmalara bakıldığında babanın öğrenim düzeyi düştükçe, annelerin baskıcı-otoriter tutumlarının arttığı bulgusuna varılmıştır (Kuzlu Ayyıldız, 2006; Demiriz ve Öğretir, 2007). Tatlı, Selimoğlu ve Bademci (2012) yapmış olduğu çalışmada da babaların eğitim seviyeleri arttıkça annelerin demokratik tutumlarında artış olduğu buna karşın babaların eğitim seviyeleri düştükçe annelerin çocuklarına daha baskıcı bir tutumda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 10

Babaların Çalışma Durumlarına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

ABT Ölçeği	Baba Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Demokratik T.	Çalışmıyor	9	4,13	0,480	-2,179	0,030*
	Çalışıyor	343	4,43	0,408		
Baskıcı ve Otoriter T.	Çalışmıyor	9	3,50	0,533	0,667	0,505
	Çalışıyor	343	3,38	0,520		
Aşırı Hoşgörülü T.	Çalışmıyor	9	2,42	0,435	0,219	0,827
	Çalışıyor	343	2,38	0,519		

***p<0,05**

Tablo 10 incelendiğinde babaların çalışma durumlarının sadece annelerin ABTÖ Demokratik Tutum boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($t=-2,179$, $p<0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde eşi çalışan annelerin Demokratik Tutum puanlarının ($\bar{x}=4,43$), eşi çalışmayan annelere ($\bar{x}=4,13$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Her ne kadar diğer iki boyutta anlamlı sonuçlar çıkmasa da puan ortalamalarına bakıldığında eşi çalışan annelerin Baskıcı ve Otoriter tutum boyutu ($\bar{x}=3,38$) ile Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutundan ($\bar{x}=2,38$) düşük puanlar alması dikkati çekmektedir.

Babanın çalışma durumu aileyi sosyo-ekonomik olarak etkileyebilir. Öyle ki çalışmayan babalar ailesine karşı sorumluluklarını yerine getirmede sorunlar yaşayabilir ve bu durum aile içindeki ilişkilerin bozulmasına sebep olabilir. Aile içindeki huzursuzluk annelerin çocuklarına olan tutumlarında da olumsuzluklar oluşturabilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında eşi çalışan annelerin demokratik tutum puanlarının, eşi çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kuzlu Ayyıldız, 2006). Ayyıldız (2005) yaptığı araştırmada eşi çalışmayan annelerin otoriter tutumlarının eşi çalışan annelere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yurteri'nin (2011) yapmış olduğu çalışmada da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynin alt düzeydeki ebeveynlere göre daha demokratik tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11

Aile Yapısına Göre Annelerin “ABTÖ-A” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

ABT Ölçeği	Aile Yapısı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Demokratik T.	Çekirdek a.	316	4,43	0,409	2	1,932	0,146
	Geniş a.	25	4,27	0,344			
	Parçalanmış a.	11	4,45	0,587			
Baskıcı ve Otoriter T.	Çekirdek a.	316	3,35	0,499		3,901	0,021*
	Geniş a.	25	3,61	0,594			Fark
	Parçalanmış a.	11	3,60	0,771			1<2
Aşırı Hoşgörülü T.	Çekirdek a.	316	2,37	0,491		6,406	0,002*
	Geniş a.	25	2,68	0,658			Fark
	Parçalanmış a.	11	2,08	0,642			1<2 3<2

***p<0,05**

Tablo 11 incelendiğinde aile yapısının ABTÖ Baskıcı ve Otoriter tutum boyutundan alınan puanlar ($F=3,901$, $p<0,05$) ile Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutundan alınan puanlarda ($F=6,406$, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Farklılıkların tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutunda, çekirdek aile ile geniş aile arasında, Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutunda ise geniş aile ile diğer gruplar arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde geniş aileye sahip annelerin Baskıcı ve Otoriter Tutum puanlarının ($\bar{x}=3,61$), çekirdek aileye sahip annelere ($\bar{x}=3,35$) göre daha yüksek olduğu, Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutunda da geniş aileye sahip annelerin puanların diğer gruplardaki annelere göre daha yüksek olması dikkati çeken bir durumdur ($\bar{x}=2,68$).

Aile yapısının farklılaşması annelerin çocuklarına karşı sergilediği tutumların değişmesine sebep olabilir. Geniş ailede çocuğun yetiştirilmesinde anne-babanın dışında başka bireylerinde dahil olması, annenin çocuğunu disipline etme konusunda daha fazla çaba sergilemesine ve daha çok baskıcı olmalarına sebep olabilir. Çekirdek ailede otorite anne-baba arasında paylaşıldığı için aile çocuğuna daha az baskıcı-otoriter tutum içinde olabilir. Geniş ailelerde ortaya çıkabilecek bir başka durum ise ebeveynlerin çocuklarının yetiştirilmesinde iş yoğunluğu, yeterince zamanlarının olmaması, başka aile bireylerinin oluşunun vermiş olduğu rahatlık gibi nedenlerden dolayı kendi görev ve sorumluluklarını

diğer aile bireylerine devretmiş olmaları olabilir. Bu durum, çocuklarına karşı davranışlarında ve çocuklarının disipline edilmesinde daha aşırı hoşgörölü davranmalarına sebep olabilir.

Ülkemizde çoğunlukla geniş aileden çekirdek aileye geçiş olsa da halen büyüklerin baskınlığındaki geleneksel aile düşüncesi devamlılık göstermektedir. Büyükanne ve büyükbabanın çocukla olan etkileşimi arttıkça çocuğun eğitiminde anne-babasından beklenen tutarlılık ve denge ilkesi işlevini yitirmektedir (Yavuzer, 2019b, s.43).

Türkölüş, Yılmaz, Özcan, Öncü ve Karataş (2013) yapmış oldukları araştırmada geniş aileye sahip kadınlarda, aile içindeki rol dağılımı, iletişimi, olumsuz duygusal tepkileri, gereken ilginin gösterilememesi ve ailedeki genel işlevlerin yerine getirilememesi gibi problemlerin daha çok olduğu bulgusuna varılmıştır. Yener'in (2014) yapmış olduğu araştırmada geniş aileye sahip annelerin, çekirdek ve parçalanmış aileye sahip annelere göre daha otoriter olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da ailede anne-baba dışında başka bireylerin olması durumunda, annelerin daha katı-sert tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Özyürek, 2004; Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Tatlı, Selimoğlu ve Bademci'nin (2012) yapmış oldukları çalışmada da geniş ailede yaşayan annelerin aşırı koruyucu ve baskıcı-otoriter anne tutumlarının çekirdek aileye sahip annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları puanlar yaş, cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve aile tipi düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Çocukların motivasyonlarının çocukların, cinsiyetine, anne ve baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için t-testi, çocuğun yaşı, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile yapısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için ANOVA uygulanmış, anlamlı çıkan sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu Tukey testi ile incelenmiş, analizlere ait bulgulara Tablo 12 – 20 arasında yer verilmiştir.

Tablo12

Çocukların Yaşlarına Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çocuğun Yaşı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Bilişsel sebat	36-48 ay	33	3,43	1,012	2	5,015	0,007*
	48-60 ay	98	3,90	0,958			Fark
	60-72 ay	221	3,93	0,757			1<3
Kaba motor sebat	36-48 ay	33	3,64	0,939		6,543	0,002*
	48-60 ay	98	4,08	0,850			Fark
	60-72 ay	221	4,15	0,671			1<2 1<3
Yetişkinlerle sosyal sebat	36-48 ay	33	3,47	0,953		2,830	0,060
	48-60 ay	98	3,80	0,849			
	60-72 ay	221	3,81	0,710			
Çocuklarla sosyal sebat	36-48 ay	33	3,32	1,034		5,937	0,003*
	48-60 ay	98	3,78	0,872			Fark
	60-72 ay	221	3,84	0,725			1<3
Üst düzey memnuniyet	36-48 ay	33	4,12	0,714		3,579	0,029*
	48-60 ay	98	4,43	0,612			Fark
	60-72 ay	221	4,37	0,563			1<2
Olumsuz tepki	36-48 ay	33	3,28	0,744		2,107	0,123
	48-60 ay	98	3,41	0,812			
	60-72 ay	221	3,53	0,772			
Genel yeterlilik	36-48 ay	33	3,21	0,904		10,239	0,000*
	48-60 ay	98	3,81	1,025			Fark
	60-72 ay	221	3,93	0,760			1<2 1<3

***p<0,05**

Tablo 12 incelendiğinde çocukların yaşlarının, DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutu (F=5,015, p<0,05), Kaba Motor Sebat alt boyutu (F=6,543, p<0,05), Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutu (F=5,937, p<0,05), Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu (F=3,579, p<0,05) ve Genel Yeterlilik alt boyutundan (F=10,239, p<0,05) alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutu (F=2,830, p>0,05) ve Olumsuz Tepki alt boyutundan (F=2,107, p>0,05), alınan puanlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Farklılıkların tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre;

Bilişsel Sebat alt boyutunda, 60 ay ve üstü grubunda olan çocuklar ile 36-48 ay grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 60 ay ve üstü çocukların bilişsel sebat puanlarının ($\bar{x}$ =3,93), 36-48 ay grubundaki çocuklara ($\bar{x}$ =3,43) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaba Motor Sebat alt boyutunda, 36-48 ay ile 48-60 ay ve 60 ay ve üstü grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 60 ay ve üstü çocukların kaba motor sebat puanları ($\bar{x}$ =4,15) ile 48-60 ay grubundaki çocukların

puanlarının ($\bar{x}=4,08$), 36-48 ay grubundaki çocuklara ($\bar{x}=3,64$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutunda 60 ay ve üstü grubunda olan çocuklar ile 36-48 ay grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 60 ay ve üstü çocukların, çocuklarla sosyal sebat puanlarının ($\bar{x}=3,84$), 36-48 ay grubundaki çocuklara ($\bar{x}=3,32$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üst Düzey Memnuniyet alt boyutunda 48-60 ay grubunda olan çocuklar ile 36-48 ay grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 48-60 ay grubundaki çocukların üst düzey memnuniyet puanlarının ($\bar{x}=4,43$), 36-48 ay grubundaki çocuklara ($\bar{x}=4,12$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Genel Yeterlilik alt boyutunda, 36-48 ay ile 48-60 ay ve 60 ay ve üstü grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 60 ay ve üstü çocukların genel yeterlilik puanları ($\bar{x}=3,83$) ile 48-60 ay grubundaki çocukların puanlarının ($\bar{x}=3,81$), 36-48 ay grubundaki çocuklara ($\bar{x}=3,21$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte genel olarak motivasyon ölçeği tüm alt boyutlardan alınan puanlarda artış olduğu görülmüştür. Çocuğun gelişiminde yaşın artışıyla beraber gelişim alanlarında da artışlar görülebilmektedir. Çocukların yaşları bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarında birtakım bilgi ve becerileri yerine getirmede etkili olabilir. Birçok kuram ve kuramcıya göre yaşla beraber çocukların gelişim alanlarında artışlar olduğu ve buna bağlı olarak bazı becerileri yerine getirme olgunluğuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Nitekim Piaget çocuğun zihinsel gelişimini çocukların yaşlarına göre duyu motor dönem, işlem öncesi dönem, somut ve soyut dönemler olarak dört evrede ele alır. Her aşama, yeni bilişsel yapıların veya şemaların geliştirilmesiyle karakterize edilir. Şema, bir bireyin çevre ile etkileşimini düzenleyen koordineli bir düşünce veya eylem modelidir. Bilişsel gelişimin ileri aşamaları daha gelişmiş ve karmaşıktır şemalara sahiptir. Dolayısıyla aşamaların ilerlemesi daha gelişmiş ve esnek düşünce ve davranışla ilişkilendirilir (Pressley ve McCormik, 2007, s. 61-62). Erikson, psikososyal gelişim kuramında kişilik gelişimini evrelere ayırarak ele alır. Ona göre kişi bir plana göre ve belli sıra ve zamana göre

gelişimini sürdürür ve bir bütünlük ortaya çıkar. Her evre kendisinden sonraki döneme bir temel oluşturur ve kendisinden sonraki evreyi etkiler (Küçükturan ve Keleş, 2017, s.331)

Literatür incelendiğinde Özbey ve Dağlıoğlu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada çocukların yaşları arttıkça bilişsel sebat, çocuklarla sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyut puanlarında da artış olduğu bulgusuna varılmıştır. Morgan vd (2017) yapmış oldukları çalışmada, çocukların yaşlarındaki artışla motivasyonları arasında pozitif korelasyonel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kawaguci'nin (2011) yapmış olduğu araştırmada da 6 yaşın ay olarak üstünde okula başlayan çocukların tam 6 yaşında okula başlayan çocuklara göre akademik performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Day ve Burns'un (2011) yaptığı araştırma sonucunda da çocukların yaşları ile motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve yaşı büyük olan çocukların motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oppermann, Bruner, Eccles ve Anders' in (2017) yapmış olduğu araştırmada büyük çocukların fene karşı daha motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13

Çocukların Cinsiyetlerine Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çocuğun Cinsiyeti	n	$\bar{x}$	S	t	p
Bilişsel sebat	Kız	169	3,99	0,810	2,423	0,016*
	Erkek	183	3,77	0,879		
Kaba motor sebat	Kız	169	4,06	0,757	-0,485	0,628
	Erkek	183	4,10	0,772		
Yetişkinlerle sosyal sebat	Kız	169	3,79	0,747	0,334	0,738
	Erkek	183	3,76	0,811		
Çocuklarla sosyal sebat	Kız	169	3,81	0,841	0,802	0,423
	Erkek	183	3,74	0,784		
Üst düzey memnuniyet	Kız	169	4,40	0,564	0,981	0,327
	Erkek	183	4,33	0,625		
Olumsuz tepki	Kız	169	3,49	0,760	0,388	0,698
	Erkek	183	3,46	0,805		
Genel yeterlilik	Kız	169	3,92	0,841	1,738	0,082
	Erkek	183	3,75	0,905		

***p<0,05**

Tablo 13 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile sadece DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu (B.S.: t=2,423, p<0,05); Kaba Motor Sebat alt boyutu (K.B.S.: t=-0,485, p>0,05), Yetişkinlerle

Sosyal Sebat alt boyutu (Y.S.S.: $t=0,334$, $p>0,05$), Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutu (Ç.S.S.: $t=0,802$, $p>0,05$), Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu (Ü.D.M.: $t=0,981$, $p>0,05$), Olumsuz Tepki alt boyutu (O.T.: $t=0,338$, $p>0,05$) ve Genel Yeterlilik alt boyutundan (G.Y.: $t=1,738$, $p>0,05$) alınan puanlar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının bilişsel sebat puanlarının ($\bar{x}=3,99$), erkek çocuklara ($\bar{x}=3,77$) göre yüksek olduğu, her ne kadar diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmasa da kaba motor sebat boyutu hariç kız çocuklarının erkek çocuklarına göre aldıkları puanların yüksek olması dikkati çekmektedir.

Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre motivasyonlarındaki yükseklik, toplumun kız çocuklarına yüklediği roller ve beklentilerden kaynaklanabilir. Ebeveynler kız çocuklarını yetiştirirken erkek çocuklarına göre daha hassas davranabilir ve kız çocuğundan beklentileri daha farklı olabilir. Örneğin küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarına ev işlerinde görev sorumluluklar verilebilir ve bu durum kız çocuklarının farklı becerileri geliştirmesine, bir işi bitirmede sürekliliği sağlamada, kendi öz-bakım becerilerini daha erken yaşlarda yapmaya başlamasına katkı sunabilir. Ayrıca kız çocuklarının gelişimlerinin erkek çocuklara göre daha hızlı olması motivasyonların da avantajlı olmalarına sebep olmuş olabilir. Tüm bunların kız çocuklarının motivasyonlarına katkı sunan etmenler olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında Gilmore, Cuskelly ve Purdie'nin (2003) yapmış olduğu çalışmada süreklilik gerektiren görevlerde kız çocukların erkek çocuklarına göre daha istikrarlı olduğu bulgusuna varılmıştır. Çalışma bulgularına benzer şekilde Özbey ve Dağlıoğlu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada bilişsel sebat alt boyutunda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldığı bulgusuna varılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da kız çocuklarının öğrenme motivasyonlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Wang, Hwang, Liao, Chen ve Hsieh, 2011; Khamis, Dukmak ve Elhoweris, 2008). Sung ve Padilla'nın (1998) yaptıkları araştırmada da kız öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özcan ve Kaya'nın (2017) yapmış olduğu çalışmada da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre başarı odaklı motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özbey (2018a) yaptığı çalışmada da kız çocuklarının motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	P
Bilişsel sebat	Tek çocuk	51	3,73	1,011	3	0,695	0,555
	İki çocuk	179	3,92	0,818			
	Üç çocuk	78	3,87	0,865			
	Dört ve üzeri	44	3,85	0,771			
Kaba motor sebat	Tek çocuk	51	3,95	0,923		0,658	0,579
	İki çocuk	179	4,11	0,735			
	Üç çocuk	78	4,08	0,765			
	Dört ve üzeri	44	4,13	0,681			
Yetişkinlerle sosyal sebat	Tek çocuk	51	3,74	0,860		0,104	0,958
	İki çocuk	179	3,78	0,778			
	Üç çocuk	78	3,80	0,798			
	Dört ve üzeri	44	3,74	0,673			
Çocuklarla sosyal sebat	Tek çocuk	51	3,65	0,879		0,578	0,629
	İki çocuk	179	3,77	0,822			
	Üç çocuk	78	3,83	0,815			
	Dört ve üzeri	44	3,84	0,680			
Üst düzey memnuniyet	Tek çocuk	51	4,33	0,698		0,270	0,847
	İki çocuk	179	4,39	0,593			
	Üç çocuk	78	4,33	0,566			
	Dört ve üzeri	44	4,37	0,551			
Olumsuz tepki	Tek çocuk	51	3,41	0,873		0,147	0,932
	İki çocuk	179	3,48	0,787			
	Üç çocuk	78	3,48	0,738			
	Dört ve üzeri	44	3,51	0,757			
Genel yeterlilik	Tek çocuk	51	3,67	0,973		1,562	0,198
	İki çocuk	179	3,93	0,846			
	Üç çocuk	78	3,75	0,873			
	Dört ve üzeri	44	3,77	0,881			

Tablo 14 incelendiğinde çocukların kardeş sayılarının, DMQ18 alt boyutlarının hiçbirisinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (B.S.: $F=0,695$ $p>0,05$, K.M.S.: $F=0,658$ $p>0,05$, Y.S.S.: $F=0,104$ $p>0,05$, Ç.S.S. : $F=0,578$ $p>0,05$, Ü.D.M.: $F=0,270$ $p>0,05$, O.T.: $F=0,147$ $p>0,05$, G.Y.: $F=1,562$ $p>0,05$).

Araştırma bulgularına göre kardeş sayılarının çocukların motivasyonlarında avantaj veya dezavantaj oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar çocukların motivasyonlarında başka değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Çocuğun bir işe başlayıp devamlılığını sürdürmesinde, çevresindeki kişilerle etkileşime girip sürekliliği sağlamasında, duygularını uygun bir şekilde ifade etmesinde içsel ve dışsal başka etmenler

etkili olabilir. Çocuklar çevrelerinden gelen ödül-ceza dışsal etkiler gibi ya da öğrenme isteği, merak ve araştırma duygusundan dolayı içsel olarak güdülenebilir. Bu durum çocukların bir etkinlikte veya sosyal iletişimde sürekliliği sağlamada, bir görevi en iyi şekilde yapmaya motive olmalarına etki edebilir. Güdülenme genel olarak iki farklı şekilde, içsel ve dışsal olarak gerçekleşir. Öğrenci kendi iç yapısından dolayı, ödül beklentisi ve teşvik ihtiyacı olmadan bunu yapıyorsa içsel, dışarıdan pekiştirici ve yönlendirme beklentisindeyse dışsal olarak güdülenmektedir (Bacanlı, 2021, s. 264). Ayrıca çocukların motivasyonlarında ilgi ve ihtiyaçları da etkili olabilir. Nitekim Maslow'a (1943) göre bireylerin karşılanması gereken hiyerarşik bir yapıda bazı ihtiyaçlarının olduğu ve baskın olan ihtiyacın kişinin motivasyonunu belirlediğini ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde, Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu'nun (2016) yaptıkları çalışmada çocukların akademik başarılarında kardeş sayısının etkili olmadığı tespit edilmiştir. Külünk Akyurt'un (2019) yaptığı çalışmada da çocukların matematik motivasyonlarında kardeş sayılarının etkili olmadığı bulgusuna varılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da ailedeki çocuk sayısının çocukların psikomotor gelişim puanlarında, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kıvanç, 2020; Bozkurt Yükçü, 2017). Literatür incelendiğinde ailedeki çocuk sayısının, çocukların eğitimsel başarılarında, akademik başarılarında, matematik motivasyonlarında ve duygu düzenleme ile sosyal problem çözme becerilerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın yapılan başka araştırmalarda ise çocukların kardeş sayısı arttıkça motivasyonlarında düşüşler yaşandığına dair bulgulara varılmıştır (Türkmen, 2019; Gözübüyük, 2020). Bu sonucun çalışılan örneklem gurubundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 15

Doğum Sırasına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Doğum Sırası	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Bilişsel sebat	İlk çocuk	144	3,79	0,940	2	1,125	0,326
	Ortanca	42	3,90	0,829			
	Son çocuk	166	3,93	0,773			
Kaba motor sebat	İlk çocuk	144	4,01	0,788		1,371	0,255
	Ortanca	42	4,20	0,669			
	Son çocuk	166	4,12	0,763			
Yetişkinlerle sosyal sebat	İlk çocuk	144	3,76	0,790		1,295	0,275
	Ortanca	42	3,95	0,749			
	Son çocuk	166	3,74	0,778			
Çocuklarla sosyal sebat	İlk çocuk	144	3,70	0,863		2,003	0,136
	Ortanca	42	3,98	0,747			
	Son çocuk	166	3,79	0,775			
Üst düzey memnuniyet	İlk çocuk	144	4,34	0,654		0,710	0,493
	Ortanca	42	4,47	0,445			
	Son çocuk	166	4,36	0,578			
Olumsuz tepki	İlk çocuk	144	3,41	0,852		1,407	0,246
	Ortanca	42	3,41	0,768			
	Son çocuk	166	3,55	0,720			
Genel yeterlilik	İlk çocuk	144	3,78	0,944		0,418	0,659
	Ortanca	42	3,88	0,890			
	Son çocuk	166	3,87	0,816			

Tablo 15 incelendiğinde doğum sıralarının, DMQ18 alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (B.S.: $F=1.125$ $p>0,05$, K.M.S.: $F=1,371$ $p>0,05$, Y.S.S.: $F=1,295$ $p>0,05$, Ç.S.S.: $F=2,003$ $p>0,05$, Ü.D.M.: $F=0,710$ $p>0,05$, O.T.: $F=1,407$ $p>0,05$, G.Y.: $F=0,418$ $p>0,05$). Çalışma bulgularına göre çocukların motivasyonları doğum sırasından etkilenmemiştir. Bu sonuçlar çalışılan örneklemdaki çocukların mizaçlarından, çevresel etmenlerden ve çocukların içsel durumlarından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca her ne kadar anlamlı farklılık olmasa da genel olarak ortanca çocukların puan ortalamalarının yüksek oluşu dikkati çekmektedir. Bu durum ebeveynlerin ortanca çocukları ilk ve son çocuklara göre daha farklı yetiştirmelerinden dolayı olabilir. Öyle ki anne-babalar ilk ve son çocuklarına daha baskıcı-otoriter veya aşırı hoşgörülü tutumlar sergileyebilirler ve bu durum çocukların motivasyonlarını etkileyebilir.

Literatür incelendiğinde, Gözübüyük’ün (2019) yapmış olduğu araştırmada “Motivasyon Ölçeği” üst düzey memnuniyet alt boyutu hariç çalışma bulgularına benzer şekilde çocukların motivasyonlarında, genel olarak çocukların doğum sıralarının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan başka çalışmalarda çocukların doğum sıralarının, çocukların okul motivasyonlarında; içsel, dışsal ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonları ile motivasyonsuzluklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna varılmıştır (Yavuz, 2006; Arslan, 2017). Buna karşın Türkmen’in (2019) yapmış olduğu çalışmada, sosyal sebat ve genel yeterlilik alt boyutu hariç ilk doğan çocukların motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları örneklem grubunun büyük kısmının birinci sırada doğan çocuklardan olmasından dolayı farklılık göstermiş olabilir.

Tablo 16

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Bilişsel sebat	İlkokul	47	3,87	0,803	3	2,210	0,087
	Ortaokul	78	3,83	0,848			
	Lise	91	3,71	0,924			
	Üniversite ve üstü	136	4,00	0,809			
Kaba motor sebat	İlkokul	47	4,12	0,665		0,179	0,911
	Ortaokul	78	4,04	0,732			
	Lise	91	4,07	0,880			
	Üniversite ve üstü	136	4,10	0,737			
Yetişkinlerle sosyal sebat	İlkokul	47	3,83	0,803		0,376	0,770
	Ortaokul	78	3,80	0,728			
	Lise	91	3,70	0,810			
	Üniversite ve üstü	136	3,79	0,785			
Çocuklarla sosyal sebat	İlkokul	47	3,85	0,768		0,789	0,501
	Ortaokul	78	3,86	0,733			
	Lise	91	3,70	0,846			
	Üniversite ve üstü	136	3,74	0,846			
Üst düzey memnuniyet	İlkokul	47	4,20	0,614		1,665	0,174
	Ortaokul	78	4,37	0,549			
	Lise	91	4,43	0,583			
	Üniversite ve üstü	136	4,38	0,621			
Olumsuz tepki	İlkokul	47	3,49	0,750		0,320	0,811
	Ortaokul	78	3,45	0,796			
	Lise	91	3,54	0,746			
	Üniversite ve üstü	136	3,44	0,816			
Genel yeterlilik	İlkokul	47	3,78	0,803		1,895	0,130
	Ortaokul	78	3,74	0,871			
	Lise	91	3,73	0,946			
	Üniversite ve üstü	136	3,97	0,849			

Tablo 16 incelendiğinde anne öğrenim durumunun, DMQ18 alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (B.S.: $F=2.210$, $p>0,05$, K.M.S.: $F=0,179$, $p>0,05$, Y.S.S.: $F=0,376$, $p>0,05$, Ç.S.S.: $F=0,789$ $p>0,05$, Ü.D.M.: $F=1,665$, $p>0,05$, O.T.: $F=0,320$ $p>0,05$, G.Y.: $F=1,895$ $p>0,05$). Çalışma bulgularına göre annelerin öğrenim durumlarının çocukların motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çalışılan örneklem grubundaki annelerin çoğunluğunun lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip olması gruplar arasındaki anlamlı bir farkın oluşmamasına yol açmış olabilir. Her ne kadar boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık olmasa da genel olarak annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların motivasyonlarındaki artış dikkati çekmektedir.

Annelerin öğrenim düzeyi arttıkça, çocuklarını yetiştirme biçimleri, çocuklarına sundukları imkanlar ve çocuklarıyla olan iletişim şekilleri olumlu olarak etkilenebilir. Öğrenme sayesinde birey hem kendini hem de çevresindeki insanları olumlu olarak etkileyebilir. Öğrenme ile yeni bilgilerden, yeni düşüncelerden ve çağın gerekliliğinden haberdar olma olasılığı artabilir. Tüm bunlar annelerin çocuklarına olan davranışlarında, duyarlılıklarında ve çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada daha doğru ve etkili katkılar sunabilir. Annelerin olumlu dönütleri, mantıklı, tutarlı ve pozitif bir etkileşimin hakim olduğu bir aile ortamı çocuğun motivasyonuna olumlu katkılar sunabilir. Bununla birlikte annelerin öğrenme durumlarından bağımsız olarak kendilerini geliştirmeleri, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri çalışma sonuçlarında anlamlı farklılığın oluşmamasına sebep olmuş olabilir. Literatüre bakıldığında Özbey' in (2018a) yaptığı çalışmada annelerin öğrenim durumları ile çocukların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözübüyük'ün (2020), yapmış olduğu çalışmada ise annelerin öğrenim durumlarının çocukların motivasyonlarında çoğunlukla etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan başka çalışmalarda da anne öğrenim durumlarının çocukların motivasyonlarını etkilemediği bulgusuna varılmıştır (Arslan, 2017; Topçu, 2015). Yıldırım ve Karataş'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada da annelerin eğitim düzeylerinin çocukların fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17

Anne Çalışma Durumuna Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Bilişsel sebat	Çalışmıyor	233	3,79	0,905	-2,539	0,012*
	Çalışıyor	119	4,03	0,715		
Kaba motor sebat	Çalışmıyor	233	4,06	0,814	-0,783	0,434
	Çalışıyor	119	4,13	0,656		
Yetişkinlerle sosyal sebat	Çalışmıyor	233	3,75	0,777	-0,775	0,439
	Çalışıyor	119	3,82	0,787		
Çocuklarla sosyal	Çalışmıyor	233	3,76	0,820	-0,298	0,766
	Çalışıyor	119	3,79	0,798		
Üst düzey memnuniyet	Çalışmıyor	233	4,37	0,614	0,267	0,790
	Çalışıyor	119	4,35	0,563		
Olumsuz tepki	Çalışmıyor	233	3,50	0,790	0,708	0,480
	Çalışıyor	119	3,43	0,770		
Genel yeterlilik	Çalışmıyor	233	3,78	0,892	-1,613	0,108
	Çalışıyor	119	3,94	0,842		

***p<0,05**

Tablo 17 incelendiğinde anne çalışma durumunun sadece DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutundan alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu, diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (B.S.: $t=-2,539$, $p<0,05$, K.M.S: $t=-0,783$, $p>0,05$, Y.S.S: $t=-0,775$, $p>0,05$, Ç.S.S: $t=-0,298$, $p>0,05$, Ü.D.M: $t=0,267$, $p>0,05$, O.T: $t=0,708$, $p>0,05$, G.Y.: $t=-1,613$, $p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde annesi çalışan çocukların bilişsel sebat puanlarının ($\bar{x}=3,99$), annesi çalışmayan çocuklara ($\bar{x}=3,77$) göre yüksek olduğu, her ne kadar diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmasa da üst düzey memnuniyet ve olumsuz tepki boyutu hariç annesi çalışan çocuklarının alt boyutlardan aldığı puanların yüksek olması dikkati çekmektedir. Annelerin çalışma durumları çocukların gelişimlerine ve eğitimlerini etkileyebilir. Annenin çalışması beraberinde farklı mesleklerde kendilerin geliştirmelerine, farklı bilgiler edinmelerine, yeni fikirlere açık olmasına ve çocuklarının hayatlarında daha akılcı ve mantıklı davranmalarına sebep olabilir. Çalışmayla beraber daha çok sosyal etkileşime giren anne, daha özgüvenli ve daha mantıklı bir çocuk yetiştirme tutumu içinde olabilir. Annenin çalışması aile ekonomisine katkı sunarak, çocuklarının iyi eğitim almalarında ve kaynaklara ulaşmada kolaylık sağlayabilir. Bununla beraber çalışan anneler

kendi iş ve sorumluluklarından dolayı çocuklarına daha fazla sorumluluklar verebilir ve bu durum çocukların motivasyonlarını etkileyebilir. Bu bağlamda annenin çalışması çocukların motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesine sebep olabilir. Sosyal, kültürel ve ekonomik imkanları iyi olan aileler çocuklarına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden daha çok imkanlar sağlar. Bu imkanlar çocukların öğrenme olanaklarının artmasını, başkalarını anlamalarını, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlar. Bu da çocukların motivasyonlarını ve öğrenmelerini artırabilir (Chio, 2018, s.55). Çalışma bulgusuna benzer şekilde Türkmen'in (2019) yaptığı araştırmada çalışan annelerin çocuklarının, motivasyon alt boyutlarından bilişsel sebat alt boyutundan aldıkları puanların, çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır. Yapılan başka araştırmalarda da motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan ortalama puanların çalışan annelerin çocuklarının lehine olduğu görülmüştür (Gözübüyük, 2020; Özbey, 2018a).

Tablo 18

Baba Öğrenim Durumuna Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Bilişsel sebat	İlkokul	23	3,83	0,792	3	1,364	0,254
	Ortaokul	54	3,91	0,850			
	Lise	108	3,74	0,831			
	Üniversite ve üstü	167	3,95	0,871			
Kaba motor sebat	İlkokul	23	4,09	0,602		0,935	0,424
	Ortaokul	54	4,15	0,730			
	Lise	108	3,98	0,842			
	Üniversite ve üstü	167	4,13	0,741			
Yetişkinlerle sosyal sebat	İlkokul	23	3,68	0,673		0,487	0,691
	Ortaokul	54	3,83	0,742			
	Lise	108	3,72	0,777			
	Üniversite ve üstü	167	3,81	0,810			
Çocuklarla sosyal sebat	İlkokul	23	3,79	0,770		0,381	0,767
	Ortaokul	54	3,88	0,788			
	Lise	108	3,76	0,783			

	Üniversite ve üstü	167	3,74	0,846		
Üst düzey memnuniyet	İlkokul	23	4,23	0,583	0,970	0,407
	Ortaokul	54	4,32	0,625		
	Lise	108	4,34	0,562		
	Üniversite ve üstü	167	4,42	0,611		
Olumsuz tepki	İlkokul	23	3,48	0,593	1,123	0,340
	Ortaokul	54	3,60	0,810		
	Lise	108	3,52	0,780		
	Üniversite ve üstü	167	3,40	0,797		
Genel yeterlilik	İlkokul	23	3,80	0,766	2,383	0,069
	Ortaokul	54	3,80	0,839		
	Lise	108	3,95	0,943		
	Üniversite ve üstü	167	3,83	0,848		

Tablo 18 incelendiğinde baba öğrenim durumunun, DMQ18 alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (B.S.: $F=1.364$, $p>0,05$, K.M.S.: $F=,935$, $p>0,05$, Y.S.S.: $F=,487$, $p>0,05$, Ç.S.S.: $F=,381$, $p>0,05$, Ü.D.M.: $F=,970$, $p>0,05$, O.T.: $F=1,123$ $p>0,05$, G.Y.: $F=2,383$ $p>0,05$). Çalışma bulgularına göre babaların öğrenim durumlarının çocukların motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların motivasyonlarında farklı etmenleri etkili olması bu sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Sonuçlar babaların öğrenim durumlarından ziyade çocuklarla geçirilen kaliteli zamanın, olumlu etkileşimin ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasındaki diğer etmenlerin çocukların motivasyonlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim Gözübüyük & Özbey'in (2020) yapmış olduğu araştırmaya göre baba-çocuk ilişkisi ne kadar az probleme sahipse çocukların motivasyonlarının da o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatüre incelendiğinde yapılan çalışmalarda, babaların öğrenim durumlarıyla çocukların motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz, 2006; Aydın, 2007; Budak, 2016). Topçu'nun (2015) yapmış olduğu çalışmada da baba öğrenim durumlarıyla çocukların içsel-dışsal motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve

Karataş'ın (2018) yapmış oldukları çalışmada da çocukların fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında babaların öğrenim durumlarının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19

Baba Çalışma Durumuna Göre “DMQ18” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Bilişsel sebat	Çalışmıyor	9	3,62	0,783	-0,907	0,365
	Çalışıyor	343	3,88	0,854		
Kaba motor sebat	Çalışmıyor	9	4,02	0,603	-0,261	0,794
	Çalışıyor	343	4,08	0,769		
Yetişkinlerle sosyal sebat	Çalışmıyor	9	3,60	0,565	-0,694	0,488
	Çalışıyor	343	3,78	0,785		
Çocuklarla sosyal	Çalışmıyor	9	3,88	0,288	1,079	0,302
	Çalışıyor	343	3,77	0,821		
Üst düzey memnuniyet	Çalışmıyor	9	4,20	0,458	-0,864	0,388
	Çalışıyor	343	4,37	0,600		
Olumsuz tepki	Çalışmıyor	9	3,51	0,724	0,134	0,894
	Çalışıyor	343	3,47	0,785		
Genel yeterlilik	Çalışmıyor	9	3,37	0,703	-1,595	0,112
	Çalışıyor	343	3,84	0,879		

Tablo 19 incelendiğinde baba çalışma durumunun, DMQ18 alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (B.S.: $t=-,907$, $p>0,05$, K.M.S: $t=-,261$, $p>0,05$, Y.S.S: $t=-,694$, $p>0,05$, Ç.S.S: $t=1,079$, $p>0,05$, Ü.D.M: $t=-,864$, $p>0,05$, O.T: $t=,134$, $p>0,05$, G.Y.: $t=-1,595$, $p>0,05$).

Her ne kadar boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık olmasa da genel olarak babaların çalışmasıyla çocukların motivasyonlarındaki artış dikkati çekmektedir. Babaların çalışması, babanın görev sorumluluklarının bilincinde olmasına, babalık rolü algısının artmasına, evdeki bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesine ve beraberinde çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunar. Babanın çalışması, sorumluluklarının farkında olmasına ve çocuğuna karşı da sorumluluklarını yerine getirmesini katkı sağlayabilir. Bu durum çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesini ve motivasyonlarını artırabilir. Nitekim Türkoğlu ve Gültekin Akduman'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada babaların algıladıkları babalık rolünün çocukların sosyal becerilerini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Gözübüyük & Özbey (2019) çalışmasında da baba mesle

Literatür incelendiğinde çalışma bulgularına benzer şekilde babaların çalışma durumlarıyla çocukların motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Topçu, 2015). Yapılan başka araştırmalarda da babaların çalışma durumlarının çocukların sosyal beceri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2021; Yaşar Ekici, 2015).

Tablo 20

Aile Yapısına Göre Çocukların “DMQ18” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Aile Yapısı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p
Bilişsel sebat	Çekirdek aile	316	3,88	0,861	2	0,044	0,957
	Geniş aile	25	3,84	0,851			
	Parçalanmış aile	11	3,81	0,647			
Kaba motor sebat	Çekirdek aile	316	4,09	0,756		0,297	0,743
	Geniş aile	25	3,97	0,956			
	Parçalanmış aile	11	4,12	0,500			
Yetişkinlerle sosyal sebat	Çekirdek aile	316	3,77	0,782		0,031	0,969
	Geniş aile	25	3,81	0,767			
	Parçalanmış aile	11	3,78	0,831			
Çocuklarla sosyal sebat	Çekirdek aile	316	3,76	0,819		0,304	0,738
	Geniş aile	25	3,81	0,783			
	Parçalanmış aile	11	3,95	0,671			
Üst düzey memnuniyet	Çekirdek aile	316	4,39	0,568		2,625	0,074
	Geniş aile	25	4,16	0,811			
	Parçalanmış aile	11	4,12	0,749			
Olumsuz tepki	Çekirdek aile	316	3,47	0,794		0,001	0,999
	Geniş aile	25	3,48	0,617			
	Parçalanmış aile	11	3,48	0,852			
Genel yeterlilik	Çekirdek aile	316	3,85	0,873		0,873	0,418
	Geniş aile	25	3,69	0,964			
	Parçalanmış aile	11	3,58	0,807			

Tablo 20 incelendiğinde aile yapısının DMQ18 alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (B.S: $F=,044$, $p>0,05$, K.M.S: $F=,297$, $p>0,05$, Y.S.S: $F=,031$, $p>0,05$, Ç.S.S: $F=,304$, $p>0,05$, Ü.D.M: $F=2,625$, $p>0,05$, O.T: $F=,001$, $p>0,05$, G.Y.: $F=,873$, $p>0,05$). Çalışma bulgularına göre aile yapılarının çocukların motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çalışma bulgularına göre anlamlı bir farklılığın olmamasında çocukların aile yapılarının türünden ziyade ailede çocuğa verilen değer, çocuğa sunulan ortam ve çocuğun ilgi-ihtiyaçlarının yerinde ve zamanında giderilmesi gibi motivasyonu etkileyen diğer etmenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde Türkmen (2019) yaptığı

araştırmada aile yapısının çocukların motivasyon ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıvanç'ın (2020) yaptığı araştırmada da ailede başka bireylerin yaşayıp yaşamaması ile çocukların psikomotor gelişim puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna varılmıştır.

4.Alt Problem

Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için kullanılan ABTÖ ve DMQ18 alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 21

Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		Bilişsel S.	Kaba Motor S.	Yetişkinlerle Sosyal S.	Çocuklarla Sosyal S.	Üst Düzey M.	Olumsuz T.	Genel Y.
Demokratik T.	r	0,086	0,116*	0,071	0,078	0,134*	-0,021	0,124*
	p	0,106	0,030	0,181	0,143	0,012	0,695	0,020
	n	352	352	352	352	352	352	352
	r²	0,007	0,013	0,005	0,006	0,018	0,000	0,015
Baskıcı-Otoriter T.	r	-0,093	-0,050	-0,052	0,023	-0,094	-0,007	-0,132*
	p	0,081	0,348	0,331	0,672	0,079	0,890	0,013
	n	352	352	352	352	352	352	352
	r²	0,009	0,003	0,003	0,001	0,009	0,000	0,017
Aşırı Hoşgörülü T.	r	-0,014	-0,023	-0,040	-0,076	-0,036	-0,072	-0,065
	p	0,796	0,667	0,457	0,153	0,503	0,175	0,226
	n	352	352	352	352	352	352	352
	r²	0,000	0,001	0,002	0,006	0,001	0,005	0,004

***p<0,05**

Tablo 21 incelendiğinde ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu ile DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,086$; Kaba Motor Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,116$; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,071$; Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,078$; Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,134$; Olumsuz Tepki alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,021$ ve Genel Yeterlilik alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,124$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan hareketle ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu ile DMQ18 Kaba Motor Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlilik alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

ABTÖ Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu ile DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,093$; Kaba Motor Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,050$; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,052$; Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=0,023$; Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,094$; Olumsuz Tepki alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,007$ ve Genel Yeterlilik alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,132$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan hareketle ABTÖ Baskıcı ve Otoriter Tutum boyutu ile DMQ18 Genel Yeterlilik alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

ABTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum boyutu ile DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,014$; Kaba Motor Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,023$; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,040$; Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,076$; Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,036$; Olumsuz Tepki alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,072$ ve Genel Yeterlilik alt boyutu arasındaki ilişki $r=-0,065$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan hareketle tüm boyutlarda anlamlı olmamakla beraber, sıfıra çok yakın ve negatif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir ($p>0,05$).

Araştırma sonucunda; annelerin DMQ18 Demokratik Tutum puanları arttıkça çocukların DMQ18 alt boyutlarından Kaba Motor Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlilik boyutu puanlarının arttığı; DMQ18 Baskıcı ve Otoriter tutum puanlarının artmasıyla da DMQ18 Genel Yeterlilik puanlarının azaldığı saptanmıştır. Annelerin çocuklarına karşı tutumlarının olumlu olması çocukların motivasyonlarını olumlu olarak etkileyebilirken, olumsuz anne tutumları da çocukların motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyebilir. Çocukların annelerinden gördükleri ilgi, sevgi, anlayış ve pozitif yaklaşım gelişimlerini

olumlu olarak etkileyip motivasyonlarına olumlu katkılar sunabilir. Nitekim çocuğun ebeveyni tarafından kabul görmesi, desteklemesi ve saygı duyulması, çocuğun özerklik, öz-yeterlilik, sosyal-duygusal beceriler ve problem çözme gibi becerilerinin de olumlu olarak etkilenmesine sebep olabilir.

Çalışma bulguları anne çocuk yetiştirme tutumları ve motivasyonla ilgili yapılan özel ve genel çalışmalar ile motivasyon ölçeğinin alt boyutlarıyla ilişkili olduğu düşünülen öz yeterlik, öz düzenleme, özerklik, problem çözme becerileri, sosyal-duygusal ve motor beceriler ile ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi kavramlarla yapılan çalışmalarla desteklenmiştir.

Nitekim öz yeterlik, kişinin belirli bir aktiviteyi başarma becerisine ve farklı durumlarla başa çıkma kabiliyetine dair algı ve inançlarıdır. Öz düzenleme ise kişinin kendi davranışlarına etki etmesi, yön verip kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2011, s.231).

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, akademik hedeflerin peşinde koşarken kendi ürettikleri düşünceler, eylemler ve duygularla meşgul olurlar. En başarılı öğrenciler, uygun öğrenme stratejilerini kullanırlar ve yüksek düzeyde motivasyona sahiptirler. Öz yeterlik ise çaba gösterme, sebat, çözüm aramada ısrar, yüksek akademik başarı ve göreve yüksek içsel ilgi ile olumlu bir ilişkiye sahiptir (Bembenutty, 2007). Ebeveynlerin ebeveynlerin demokratik tutuma sahip olmasıyla çocukların özgüven duygularının gelişimi artarken, ilgisiz, baskıcı ve koruyucu tutum ile özgüven duygusunun gelişimi azalmaktadır (Günalp, 2007).

Sosyal beceriler, bireyin olumlu veya olumsuz duygularını uygun bir yolla anlatıp bireysel haklarını koruyabilen, gerekli durumlarda başka birisinden yardım isteyebilen ve kendisine uygun bulmadığı durumları reddedebilmeyi kolaylaştıran becerilerdir (Yatkın, 2012, s.51).

Özerklik, kişinin kendi kendine bir işi başlatması ve kendi eylemlerini kendi kendine düzenlemesi anlamına gelir (Deci vd, 1991, s.327).

Hayat boyu devam eden motor becerilerinde ortaya çıkan davranışlar; aklın, duyu organlarının ve kasların beraber hareket etmesiyle ortaya çıkar. Yani davranışların kontrol altına alınmasını sağlayan bu süreç motor gelişimi ifade eder. Motor beceriler büyükler için kolay ve çok sıradan olmasına karşın çocukların bu becerileri kazanmaları için, zamana ihtiyaçları vardır ve yetişkinler tarafında destek sağlanmalıdır (Özer, 2018, s.76).

Çocukların fiziksel aktivitelerde başarılı olmaları için gereken çabayı göstermelerinde, anne-babaların önemli bir etmen sahip olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerisi ise herhangi bir durumla başa çıkabilmek için etkili olan seçenekleri belirleyip bunlardan birini seçerek uygulamaya koymayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreci ifade etmektedir (Şahin, 2004, s.165).

Motivasyon alt boyutlarından olan kaba motor sebat boyutu, çocukların fiziksel aktivitelerde başarıyı sağlamak için gösterdikleri çabayı içermektedir. Başka bir boyut olan üst düzey memnuniyet boyutu ise, çocuğun belirli bir işi tamamladığında heyecan ve sevinç gibi duygularla memnuniyetini ifade edebilmedir. Genel yeterlilik boyutu ise çocuğun akranlarına göre bir şeyleri daha iyi anlaması, yapması ve problem çözmesi gibi becerileri ifade etmektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017, s.5). Tüm bu kavramların motivasyonun alt boyutlarıyla benzerlik gösteren kavramlar olduğu söylenebilir.

Çocukların kişiliklerinin şekillendiği, öğrenme, sürekliliği sağlama, sosyalleşme ve fiziksel gelişim gibi birçok beceri ve gelişim açısından kritik bir dönem olan okul öncesi dönem yıllarında ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken izledikleri yöntemler, uygulamalar ve çocuklarıyla olan olumlu bağlar çocukların motivasyonlarını etkileyebilir. Çocuğunu destekleyen, çocuğuna doğru rol-model olan, pozitif bir etkileşim içinde olan, gerektiğinde dengeli ve tutarlı bir biçimde destek olan anneler, çocuklarının gelişimlerine ve içsel-dışsal motivasyonlarına etki edebilir. Bu bağlamda anne-babaların çocuk yetiştirme tarzlarının çocukların motivasyonlarının artıp azalmasında etkili olan önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Ebeveynler, bir çocuğun hayatındaki belki de en etkili figürdür. Ebeveynlerin motivasyon üzerindeki etkisi üzerine yapılan birçok doğrudan ve dolaylı araştırmalar, ebeveynlerin davranışlarının, hedeflerinin, inançlarının, değerlerinin ve uygulamalarının yanı sıra ailenin ve çevresinin sosyo-demografik özelliklerinin, çocuklarda ve ergenlerde başarı yönelimini ve motivasyonunu etkileyebileceğini göstermiştir (Arango, 2018, s.11).

Literatür incelendiğinde Engin'in (2020), yapmış olduğu çalışmada ebeveynleri demokratik tutum sergileyen ilkokul çocuklarının motivasyonlarının, ebeveynleri otoriter, aşırı hoşgörülü ve ihmalkar tutum sergileyen çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıvanç'ın (2020), yapmış olduğu çalışmada da ebeveynlerin demokratik tutuma sahip olmaları ile çocukların motor gelişimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bae'nin (2015), yaptığı çalışmada, demokratik ebeveynlik

tarzının çocukların akademik motivasyonunu olumlu olarak etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Wang, Morgan ve Biringen'in (2014), yaptığı araştırmada, annelerin çocuklarıyla olumlu etkileşimlerinin çocukların yeterlilik, sebat ve motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği, olumsuz çocuk-anne etkileşiminin ise çocukların sebat ve bağımsız çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Lunkenheimer ve Wang'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da ebeveyn-çocuk etkileşimindeki sebatın çocukların öğrenme motivasyonlarına, sosyal ustalık motivasyonlarına ve üst düzey memnuniyet motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Jozsa, Kis ve Barret'in (2019), yaptıkları çalışmada, anne sıcaklık ve ilgisinin çocuklarının üst düzey motivasyonlarını ve okul başarılarını olumlu etkilediği bulgusuna varılmıştır. Griffith ve Grolnick (2014), ebeveyn kontrolü (baskıcı ve olumsuz tutum), yapısı (tutarlılık, olumlu tutum ve kuralların net olması) ve özerkliği (olumlu iletişim ve çocukların inisiyatif almasını sağlamak) ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda genel olarak ebeveyn kontrolü alt boyutuyla çocukların motivasyonlarının olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğu, ebeveyn özerklik ve yapısıyla olumlu yönde bir ilişki sahip olduğu tespit edilmiştir. Froiland'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının özerkliklerini destekleyici uygulamalarının, çocuklarda olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. Örneğin, öğrenmeye artan ilgi, ısrar ve öğrenmekten zevk alma, zorlu bir görev karşısında cesaretsizlikten yüksek ilgiye ve görevi bağımsız olarak tamamlamaya geçiş, çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutumda olması ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin artması gibi birçok olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir. Kayaalp ve Gündüz'ün (2018) yaptığı çalışmada da ebeveynlerin demokratik tutuma sahip olmasıyla öğrencilerin yapıcı problem çözmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, otoriter ve koruyucu tutuma sahip olunmasıyla öğrencilerin yapıcı problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hamarta'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının sosyal problem çözme puan ortalamalarının, ebeveyni otoriter tutuma sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ogelman ve diğerlerinin (2013) çalışmasında, çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin demokratik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken otoriter ve izin verici tutum arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise annenin demokratik tutumunun çocuğun sosyal beceri düzeylerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özyürek, 2015).

Aile, sosyal düzenin kurumu olup kişiliğin temeli ailede oluşturulur. Çocuk bazı davranış biçimlerini ailede kazanır ve çocuğun ilk öğrenmeleri aile ortamında oluşur. Bununla beraber ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişim biçimleri, çocukların performansları ve akademik başarılarında da etkilidir (Peker ve Kağızmanlı, 2018, s.212). Ebeveynlerin çocuklarına olan desteklerinin artmasıyla çocuklarının motivasyonları da artmaktadır (Al-Dhamit ve Kreishan, 2016). Gözübüyük ve Özbey'in (2019), yapmış olduğu çalışmada güvenli bağlanmaya sahip çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ucur'un (2005) çalışmasında da demokratik tutumda olan ebeveynlerin çocuklarının bilişsel performanslarında olumlu etkiler oluşturduğu, sıkı disipline sahip ebeveynlerin ise çocuklarının bilişsel performanslarında olumsuz etkiler oluşturduğu saptanmıştır.

Çocukların ilk öğretmenleri olarak ebeveynler, okulda ve daha genel olarak toplumda gelecekteki başarı ile ilgili olan dil, okuryazarlık ve sayısa/matematik becerileri gibi yeterlikleri edinme dahil çocuklarının bilişsel gelişimlerinde önemli bir role sahiptirler. Ebeveynler çocuklarının deneyimlerini zenginleştirip teşvik ettiğinde bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilirler (Gadsden, Ford ve Breiner, 2016).

Sparks ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu araştırmada, ebeveynlerin stres düzeyleri yüksek oldukça çocukların daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Funk ve Chung'un (2021) yapmış olduğu çalışmada ebeveyn duyarlılığı ve hassasiyetlerinin, çocukların sosyal ustalık motivasyonu ile öz düzenleme boyutları ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ustalık motivasyonu, bir kişinin bir sorunu çözmeye bağımsız olarak odaklandığı ve sürekli bir şekilde veya kendisi için en azından orta derece zorlukta olan bir beceriye veya göreve yönelik ustalaşmaya güdüleyen psikolojik bir güç olarak tanımlanmaktadır (Morgan, Harmon ve Maslin-Cole, 1990). Bu bağlamda çocukların ustalık motivasyonlarında ebeveynlerin çocuklarına olan duyarlılığı, iletişimi, kendi içsel durumları ve genel anlamda çocuk yetiştirme tarzlarının önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Lucassen ve diğerleri (2015), yapmış oldukları çalışmada annenin duyarlı ebeveynlik düzeyinin düşük olmasının, çocuğun problemleri çözmek için harekete geçmesi, plan yapması ve devamlılığı sağlaması gibi üst biliş puanlarının daha düşük olmasıyla ilişkili

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani annenin çocuğuna olan duyarlılığın az olması çocukların bilişsel becerilerinde düşüşe yol açmaktadır. Yine Malmberg ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin duyarlılıklarının çocukların yüksek bilişsel ve dil gelişimi ile pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna varılmıştır. Maccoby ve Martin (1983), ebeveynlik boyutlarını duyarlılık ve talepkarlık kavramları ile tanımlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda ebeveyn duyarlılığının istenen seviyede olması veya olmaması aslında ebeveynlerin çocuklarına sergileyecekleri demokratik, baskıcı-otoriter veya diğer ebeveynlik stillerini şekillendiren bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsan yaşamının ilk yıllarında, birçok kişi tarafından insanın benzersiz bir gelişim döneminde olduğu düşünülür ve ebeveynler bu yıllarda çok özel bir yere sahiptirler. Ebeveynler çocuklarının bağımlılıktan özerkliğine geçişinde, çocuklarına rehberlik ederler. Anne-babanın çocuklarına bakım şekilleri, çocukların ahlaki gelişimleri, akranlarıyla olan etkileşimleri ve akademik başarıları gibi birçok alanda ve çocuklarının sosyal gelişimleri üzerinde doğrudan ve kalıcı bir etkiye sahip olabilir (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Çalışma bulgularından ve yapılan araştırmalardan hareketle, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde ve motivasyonlarının artıp azalmasında ebeveynlerin çocuklarına olan yaklaşımları, davranışları ve daha genel anlamda çocuk yetiştirme stilleri önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Anne-babaların çocuklarının hayatlarında önemli ve kalıcı izli değişimler oluşturabilecek kişiler olmasından dolayı, çocuklarına karşı duyarlı, sıcak ve pozitif bir etkileşim içinde olunan bir aile ortamı ve iletişim havası oluşturması, çocukların tüm gelişim alanlarının ve motivasyonlarının desteklenmesinde önemli ve belki de ilk etmen olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

ABTÖ-A'ya İlişkin Sonuçlar

- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, sahip oldukları çocuk sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çocuk sayısı 1-2 olan annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu puanlarının çocuk sayısı 3 ve üzeri olan annelere göre daha yüksek olduğu; Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu puanlarında ise 4 çocuğa sahip annelerin puanlarının bir çocuğa sahip annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının anne öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrenim durumu lise ve üstü olan annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu puanlarının ilkokul mezunu annelere göre daha yüksek olduğu; öğrenim durumu lise ve altı olan annelerin Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu puanlarının üniversite-üstü annelere göre daha yüksek olduğu ve öğrenim durumu ortaokul ve altı olan annelerin Aşırı Hoşgörülülük Tutum alt boyutu puanlarının üniversite ve üstü annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının anne çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışmayan annelerin ABTÖ Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu puanlarının çalışan annelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının baba öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Eşi ortaokul ve üstü öğrenim durumuna sahip annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu puanlarının eşi ilkokul mezunu olan annelere göre daha yüksek olduğu; eşi lise ve altı öğrenim durumlarına sahip annelerin Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu puanlarının eşi üniversite-üstü mezunu olan annelere göre daha yüksek olduğu ve eşi ilkokul mezunu olan annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu puanlarının eşi üniversite-üstü mezunu olan annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının baba çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Eşi çalışan annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu puanlarının eşi çalışmayan annelere göre daha yüksek saptanmıştır.
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının aile yapısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Geniş aileye sahip annelerin Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu puanlarının çekirdek aileye sahip annelere göre daha yüksek olduğu; geniş aileye sahip annelerin Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu puanlarının da çekirdek ve parçalanmış aile yapısına sahip annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

DMQ18'e ilişkin Sonuçlar

- Çocukların motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p<0,05$). 60 ay ve üstü yaş grubundaki çocukların DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutu, Kaba Motor Sebat alt boyutu, Çocuklarla Sosyal sebat alt boyutu ve Genel Yeterlilik alt boyutları puanlarının 36-48 ay yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu; 48-60 ay yaş grubundaki çocukların da Kaba Motor Sebat alt boyutu, Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu ve

Genel Yeterlilik alt boyutundan aldıkları puanların 36-48 ay yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Çocukların motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p<0,05$). Kız çocuklarının DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutundan aldıkları puanların erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri anne çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p<0,05$). Annesi çalışan çocuklarının DMQ18 Bilişsel Sebat alt boyutundan aldıkları puanların annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Çocukların motivasyon düzeyleri; ailedeki çocuk sayısı, çocukların doğum sıraları, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve aile yapısı değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

ABTÖ-A ile DMQ18 Korelasyon Sonuçları

- Annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyutu ile çocukların DMQ18 Kaba Motor Sebat alt boyutu, Üst Düzey Memnuniyet alt boyutu ve Genel Yeterlilik alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).
- Annelerin ABTÖ Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu ile çocukların DMQ18 Genel Yeterlilik alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).
- Diğer boyutlarda ise istatistiksel açıdan herhangi bir korelasyon ilişkisi saptanmamıştır ($p>0,05$).

Öneriler

Ailelere ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların motivasyonlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin daha doğru olması ve çocukların motivasyonlarını artırmak adına okul, sivil toplum kuruluşları ve uzmanlar tarafından verilen aile eğitim çalışmalarına katılmaları, çalışmalara

annelerin yanı sıra babaların da katılması ve alınan eğitimlerin ev ortamında uygulamaya konulması önerilmektedir.

- Anne-babaların çocuklarına doğru rol model olmaları için en uygun ebeveyn tutumunun sergilemeleri, gerekli durumlarda uzman desteği ve aile danışmanlığı gibi destekler almaları önerilmektedir.
- Öğretmenler tarafından aile katılım çalışmaları kapsamında ebeveynlerin doğru anne-baba tutumunu geliştirmeleri ve çocukların motivasyonlarını artırmak için seminerler, eğitim aktiviteleri, sosyal faaliyetler gibi katılım çalışmaları yapmaları önerilir.
- Öğretmenler tarafından ebeveynlerin tutumlarına yönelik yapılacak çalışmalarda ve çocukların motivasyonlarını artırmaya yönelik teknolojik materyallerden faydalanılabilir.
- Çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi, yaşamlarında etkin bir rolde olmaları ve yeteneklerinin farkında olmaları için modern eğitim yaklaşımlarının olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin modern eğitim yaklaşımları ve uygulamaları konusunda alanın uzmanları tarafından eğitimler almaları önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendi kendilerine karar alabilmesine, bir işi başarabilmek için gerekli çabayı göstermelerine, hem kendi hem de başkalarının duygularının farkında olmalarına ve motivasyonlarının üst düzeyde olmasına yönelik etkinlikler ve çalışmalara daha fazla yer verebilirler.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Öneriler

- Aileler çocuklarını yetiştirirken daha insancıl, çağın gereklerine uygun, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılamak adına ilgili kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yüz yüze veya dijital platformlarla seminerler, eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Ev-okul-çevre arasındaki ilişkinin geliştirilip çocukların motivasyonlarının artırılması için üniversitelerin ilgili bölümleri ve sivil toplum kuruluşları tarafından ailelere ve öğretmenlere yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Üniversitelerin ilgili bölümleri, sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve diğer resmi kurumlar tarafından hem ebeveyn eğitimi hem de çocukların motivasyonlarını artırıcı projeler yapılabilir.
- Anne-babaların eğitim düzeyleri, aile yapıları ve bulundukları çevre dikkate alınarak ilgili kurumlar tarafından eğitimler planlanıp uygulanabilir.
- Anne-babalar, aile planlaması konusunda gerekli kurum ve kuruluşlar tarafından bilinçlendirilebilir.
- Medya kanalıyla program yapımcıları tarafından doğru ebeveyn tutumu ve çocukların motivasyonlarını artırıcı programlar düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada veriler annelerin kendi adına ve öğretmenlerin çocuklar adına doldurduğu ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Annelerin tutumları ve çocukların motivasyonları aile ortamının gözlemlendiği çalışmalar aracılığıyla aile ortamının etkisi araştırılabilir.
- Teknolojinin hayatımızdaki yeri ve öneminden hareketle anne-baba tutumları ve çocuklarının motivasyonlarında teknolojinin etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Anne-babaların tutumlarını ve çocukların motivasyonlarını etkileyen diğer etmenlerin belirlenmesine yönelik nicel ve nitel çalışmaların birlikte kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Afyonkarahisar ili merkezindeki, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullardaki anasınıflarına devam eden 36 ay ve üzeri 352 çocuk ve bu çocukların anneleri ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar boylamsal ve deneysel olarak daha geniş evren ve örneklem üzerinde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Agbaria, Q., Mahamid, F., & Veronese, G. (2021). The association between attachment patterns and parenting styles with emotion regulation among Palestinian preschoolers. *SAGE Open*, 11(1), 1-11. DOI: 10.1177/2158244021989624
- Ağır, M. (2018). *Anne-baba tutumları ile okul öncesi çocuklarda ortaya çıkan özdoğurum alışkı sorunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 343-461.
- Akbağ, M. (2017). Gelişim psikolojisi konularına giriş: kavramlar, ilkeler, dönemler. Engin Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (10.Baskı), (s.27-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbay Postoğlu, B. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğı olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alamehmet, H. K. (2019). *54-72 Aylık çocukların değer düzeylerine anne-baba tutumu ve çocuğın mizacının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the

- self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>
- Alvy, K. T.(2008). *The positive parent: raising healthy, happy, and successful children, birth-adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Anahar Delibalta, S. (2013). *The relationship among marital communication patterns, parental attitudes, and children externalizing and internalizing behavior problems*. Master Thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arabacıoğlu, B. & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Arango, P. (2018). Motivation: introduction to the theory, concepts, and research. In P. Orellana García & P. Baldwin Lind (Eds.), *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches* (pp. 1-29). Cham: Springer.
- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı anne-baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, s. 1-463.
- Arslan, K. (2017). *Üstün yetenekli çocukların anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdülleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin tercihleri akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Atmaca, R.N., Gültekin Akduman, G. & Şepitçi Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151. DOI:10.17755/esosder.734518
- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *The British journal of Educational Psychology*, 76(1), 21–40. <https://doi.org/10.1348/000709905X51608>

- Avşaroğlu, S. (2018). Aile içi ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.). *İnsan ilişkileri ve iletişim* içinde (14. Baskı), (s.280-302). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde iç ve dış motivasyonun önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aytaç, F. (2020). *Bebeklikten yetişkinliğe çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim psikolojisi* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bae, S. M. (2015). The relationships between perceived parenting style, learning motivation, friendship satisfaction and the addictive use of smartphones with elementary school students of South Korea: Using multivariate latent growth modeling. *School Psychology International*, 36(5), 513-531. DOI: 10.1177/0143034315604017
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2016). Gelişimle ilgili temel kavramlar, gelişimin temel ilkeleri ve gelişimi etkileyen temel ilkeler. Ayten Ulusoy (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde. (5.Baskı). (s.29-44). Ankara: Anı.
- Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Comparison of personality among mothers with different parenting styles. *Iranian Journal of Psychiatry*, 13(3), 200–206.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Albert Bandura (E.d). *Self-Efficacy in changing societies* (s.1- 45). New York: Cambrige University Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D., Larzelere, R.E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development, parenting. *Science and Practice*, 10(3), 157-201, DOI: 10.1080/15295190903290790
- Baumrind, D., Thompson, R.A. (2002). The ethics of parenting. Marc H. Bornstein (E.d). *Handbook of parenting. Second edition: practical issues in parenting*. (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-3782-5
- Bayhan, P. & Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 15-25.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.
- Bembenutty, H. (2007). Self-Regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*. 18(4), 586-616.
- Berg, B. (2011). *The effects of parenting styles on a preschool aged child's social emotional development*. Master of Science Degree. The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Bibi, F., Chaudhry, A. G., Awan, E. A., & Tariq, B. (2013). Contribution of parenting style in life domain of children. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 12(2), 91-95.
- Bigner, J.J.& Gerhardt, C. (2014). *Parent-child relations: an introduction to parenting*. (9 th Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Bornstein L, Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from March 10, 2021, <http://www.childencyclopedia.com/documents/BornsteinANFxp.pdf>.

- Bornstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. In Marshall M. Haith & Janette B. Benson (Eds.). *Encyclopedia of infant and early childhood development*. (pp. 496–509). San Diego: Academic.
- Bornstein, M.H. (2015). Children's parents. Marc H. Bornstein and Tama Leventhal (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science*. (Seventh Edition). (55-132). United States of America: Wiley. ISBN 978-1-118-95391- 4
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Broderick, P.C., & Blewitt, P. (2015). *The life span: human development for helping professionals* (Fourth Ed.). United States of America: Person Education.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. (2. Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantekin, D., Gültekin Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), s. 87-92.
- Carlton, M.P., Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Ceylan, Ö. (2017). Anne-baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chirkov, V. I., Vansteenkiste, M., Tao, R. ve Lynch, M. F. (2007). The role of self-determined motivation and goals for the study abroad in the adaptation of

- international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199-222. doi:10.1016/j.ijintrel.2006.03.002
- Choi, N., & Cho, H. J. (2020). Temperament and home environment characteristics as predictors of young children's learning motivation. *Early Childhood Education Journal*, 48, 607–620. doi.org/10.1007/s10643-020-01019-7.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). Davranışçı öğrenme. Yaşar Özbay ve Serdar Eren (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (3.baskı), (s.205-243). Ankara: Pegem.
- Cohen, A. (2015). *Parenting made easy: the early years*. Samford Valley: Australian Academic. ISBN: 9781922117458
- Cook, K. (2019). *The psychology of silicon valley*. (s.95-124). Palgrave Macmillan: London. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27364-4>
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts, *Parenting*, 2(1), 1-26. DOI: 10.1207/S15327922PAR0201_1
- Çağdaş, A., Şahin Seçer, Z. (2015). *Anne – baba eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, M.A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s.411-438). Ankara: Pegem.
- Çetinkaya, B. (2017). *Etkili iletişim için gerekçeli yaşamak*. Ankara: Pegem.
- Çetinkaya, B. (2018). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (6.Baskı). Ankara: Pegem.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Eric Digest, EDO-PS-99-3.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davies, S. (2019). *The montessori toodler*. New York: Workman. ISBN 978-1-5235-0689-7

- Day, C. A., & Burns, B. M. (2011). Characterizing the achievement motivation orientation of children from low- and middle-income families, *Early Education & Development*, 22:1, 105-127, DOI: 10.1080/10409280903544397
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychological Association*. 49(3), 182-185. DOI: 10.1037/a0012801
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dede, Y., Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğilim ve Bilim*, 29(134), 49-54.
- Demiriz, S., Öğretir, A.D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Dilek, H., Tasdemir, A., Konca, A.S. & Baltacı, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based STEM activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(2), 92-104. DOI:10.21891/jeseh.673901.
- Dinç Yurtal, F. (2019). Öğrenciyi tanıma. İbrahim Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (8.Baskı), (s.173-196). Ankara: Anı.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s.587-638). Ankara: Pegem.
- Duy, B. (2019). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (12.Baskı), (s.500-540). Ankara: Pegem.
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-

efficacy and leadership approach. *The International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276.

Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erginoğlu, E.S. (2015). *Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersanlı, K. (2011). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde. (7.baskı), (182-216). Ankara: Pegem.

Ersanlı, K. (2020). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde. (23.baskı), (197-243). Ankara: Pegem.

Erşahin, K. (2019). *Anne-baba tutumları ile 5-7 yaş çocukların bilişsel işlemler performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ezmeci, F. ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 1-13.

Fava, J. L. (2012). *Maternal anger and harsh discipline in relation to child emotion regulation, externalizing, and internalizing problems*. Doctor of Philosophy Theses, Fordham University, New York.

Froiland, J. (2015). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: promoting children's motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117-126. DOI 10.1007/s10826-013-9819-x

Fung, W.K. & Chung, K. K. H. (2021). The roles of social mastery motivation and parental response in preschoolers' vocabulary knowledge and self-regulation, *Early Child Development and Care*, 191(1), 21-35, DOI: 10.1080/03004430.2019.1596902

- Gadsden, V. L., Ford, M., & Breiner, H. (2016). Parenting matters: supporting parents of children ages 0-8. *A report of The National Academies of Sciences, Engineering and Medicine*. Washington, DC: National Academies. ISBN 978-0-309-38854-2
- Gander, M.J., & Gardiner, H.W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çevirenler; Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur),(Yayıma Hazırlayan, Bekir Onur). (5.Baskı). Ankara: İmge.
- Garip, E. S. (2010). *5-6 Yaş döneminde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan eşlerin çocuk yetiştirme stilleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gençtanırım, D. (2016). Bireysel farklılıklar. Şerife Işık (E.d). *Eğitim psikolojisi içinde* (4.Baskı). (s.271-304). Ankara: Pegem Akademi.
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., & Purdie, N.M. (2003). Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, 14 (4), 411 – 424, DOI: 10.1207/s15566935eed1404_2
- Gordon Simons, L., & Conger, R.D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28-2, 212-241. 10.1177/0192513X06294593
- Gökmen Korbek, E. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gözübüyük, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDÜ*

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 101-113. Doi: 10.33710/sduijes.607129

Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *Milli Mücadele'nin 100. Yıl Özel Sayısı*, 23-37. DOI: 10.21733/ibad.763103.

Griffith, S.F., & Grolnick, W.S. (2014). Parenting in caribbean families: A look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40(2), 166–190. DOI: 10.1177/0095798412475085

Güler Küçükturan A. & Keleş, S. (2018). Sosyal duygusal gelişim. Aysel Köksal Akyol (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (s.197-243). Ankara: Anı.

Güenalp A. (2007). *Farklı anne-baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (2), s.41-56.

Güneş, Ö. (2015). 5395 sayılı çocuk koruma kanunu kapsamında danışmanlık tedbiri uygulanan adölesanların depresyon düzeyleriyle ana baba tutumları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hashmi, S. I., Seok, C. B., & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" mastery motivation classroom program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127–141. DOI:10.14413/HERJ/7/2/8

Haslam, D., Poniman, C., Filus, A., Sumargi, A., & Boediman, L.M. (2019). Parenting style, child emotion regulation and behavioral problems: the moderating role of

cultural values in Australia and Indonesia. *Marriage & Family Review*, 56 (1), 1-23. DOI: 10.1080/01494929.2020.1712573

Hayenga, A. O. ve Henderlong Corpus, J. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion* 34 (4), 371-383. DOI 10.1007/s11031-010-9181-x

Heckhausen J. ve Heckhausen, H. (2018). Development of motivation. Jutta Heckhausen and Heinz Heckhausen (Ed.). *Motivation and Action*. (Third Edition). (679-743). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>

Jozsa, K. & Morgan, G.A. (2015). An improved measure of mastery motivation: reliability and validity of the dimensions of mastery questionnaire (dmq 18) for preschool children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1–22.

Jozsa, K., Kis, N., & Barrett, K.C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*. 34, 317–339. doi: 10.1007/s10212-018-0395-8

Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Yaşar Özbay ve Serdar Eren (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (3.baskı). (s.245-269). Ankara: Pegem.

Kandır A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.

Karabulut Demir, E. (2007). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karakuş, N. (2017). 60-72 Ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Ankara: Nobel.

Kassim, J., Hutagalung, F., Leng, C. H., & Zakaria, A.R. (2020). Relationship between parenting styles and social skills among preschoolers. In *The Social Sciences*

Empowered (pp. 79-84). Taylor & Francis Group, London, ISBN 978-0-367-00090-5.

Kawaguchi, D. (2011). Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*, 25(2), 64-80.

Kaya, A., Bozaslan, H., Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.208-225.

Kayaalp, İ., Gündüz, B. (2018). Ergenlerin anne-baba tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 514-536.

Keyvanfar, S., Amir Ali Akbari, S., Tork Zahrani, S., Nasiri, M. (2021). Comparison of parenting styles in parents of 3-5-year-old kindergarten children with and without developmental delay. *International Journal of Pediatrics*, 9(3), 13225-13235.

Khamis, V., Dukmak, S.J., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational Studies*, 34, 191-200.

Kıvanç, R. (2020). 24-36 aylık çocuğu olan annelerin özyeterlik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıvanç, R. (2020). 24-36 Aylık çocuğu olan annelerin özyeterlik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Konukçu, M. A. (2017). *Dede Korkut hikayeleri*. İstanbul: Salon.

Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kozan, D. (2020). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arası çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, D. (2019). *Anne-baba tutumlarının, çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köyceğiz, M.& Özbey, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi*. Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansında sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Girne/Kuzey Kıbrıs.
- Kurttekin, M. (2018). *2-4 Yaş grubunda çocukları olan ailelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumu (Diyarbakır örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuzlu Ayyıldız, T. (2006). Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*.
- Küçükturan, A.G., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. (Eds. Aysel Köksal Aykol). *Erken çocukluk döneminde gelişim- I içinde* (319-351). Ankara: Anı.
- Külünk Akyurt, G. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu, kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Lazowski, R.A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*. 86(2), 602-640. DOI: 10.3102/0034654315617832
- Leah Davies, M.Ed. (2005). Instilling perseverance in children. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip58.html>.
- Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., Lambregtse-Van den Berg, M. P., & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: the role of maternal and paternal

parenting practices. *The British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489–505. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12112>

Lunkenheimer, E., & Wang, J. (2017). It's OK to fail: Individual and dyadic regulatory antecedents of mastery motivation in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1481-1490. doi:10.1007/s10826-016-0633-0

Luo, Y., Chen, F., Zhang, X., Zhang, Y., Zhang, Q., Li, Y., Zhou, Q., & Wang, y. (2021). Profiles of maternal and paternal parenting styles in Chinese families: Relations to preschoolers' psychological adjustment. *Children and Youth Services Review*. 121, 1-9.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). New York: Wiley.

Malmberg, L. E., Lewis, S., West, A., Murray, E., Sylva, K., & Stein, A. (2016). The influence of mothers' and fathers' sensitivity in the first year of life on children's cognitive outcomes at 18 and 36 months. *Child: Care, Health and Development*, 42(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/cch.12294>

Markham, L. (2012a). *The key differences in positive parenting: An interview with*. <https://www.positiveparentingconnection.net/the-key-differences-in-positive-parenting-an-interview-with-dr-laura-markham/> adresinden alınmıştır.

Markham, L. (2012b). *Peaceful parent, happy kids*. New York: Perigee.

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(6), s.811-831).

Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*. 79 (1), s.327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583

Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. (s.1-21) York Üniversitesi: Toronto. ISSN 1492-3713

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. (3.baskı). ABD: Universal Container Corporation.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children, *Reading Psychology*, 32 (3), 272-299, DOI: 10.1080/02702711.2010.545268
- McGillicuddy De Lisi, A.V. & De Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 425-442. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.4.425-442>
- Mensah, M., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2, 123.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim programı*. OBADER. Ankara: MEB.
- Mokrova, I., O'Brien, M., Calkins, S.D., Leerkes, E.M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495-1503. doi: 10.1007/s10212-013-0177-2
- Morgan, G. A., Liao, H.-F., Nyitrai, Á., Huang, S.-Y., Wang, P.-J., Blasco, P. M. Ramakrishnan, J., & Józsa, K. (2017). The revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48–67. doi:10.14413/HERJ/7/2/4
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1(5), 318–339. doi: 10.1207/s15566935eed0105_1
- Moscатели, S., Rubini, M. (2009). Parenting styles in adolescence: The role of warmth, strictness, and psychological autonomy granting in influencing collective self-esteem and expectations for the future. In P.H. Krause & T.M.Dailey (Eds.). *Handbook of parenting: styles, stresses and strategies*. (pp. 341-350). New York: Nova Science. ISBN 978-1-61668-575-1

- Navaro, L. (1989). Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitime etkileri. 6. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 121-125. İstanbul: Ya-Pa.
- Nevid, J. S. (2016). *Essentials of psychology: Concepts and applications*. (5.baskı). Boston: Cengage Learning. New directions. *Contemporary educational psychology*. 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- New, R.S. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: they know what they are doing, and why. Carolyn Edwards, Lella Gandini & George Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. (Second Edition). (261-284). United States of America: Ablex. ISBN 1-56750-310-1
- Niemiec, C.P. (2014) Eudaimonic Well-Being. Alec C. Michalos (Ed.), In: Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. (S.2004-2005). Dordrecht: Springer. doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_929
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29, 143-152..
- Oppermann, E., Bruner, M., Eccles, J. S., & Anders, Y. (2017). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 399-421. DOI: 10.1002/tea.21424
- Orgilés, M., Penosa, P., Morales, A., Fernández-Martínez, I., & Espada, J. P. (2018). Maternal anxiety and separation anxiety in children aged between 3 and 6 years: the mediating role of parenting style. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 39(8), 621–628. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000593
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, E.H. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 1-14. ISSN: 2348 7666
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 26-47.
- Özbey, S., & Köyceğiz, M. (2019). Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 477–486.

- Özbey, S., Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özbey, S: (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özcan, D. & Kaya, F. A. (2017). Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2357-2368.
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019) Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne-baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Özer, D. (2018). Motor gelişim. (Eds. Neriman Aral & Tayip Duman). *Eğitim psikolojisi içinde*, 2.Baskı, (76-102). Ankara: Pegem.
- Özgün, Ö. (2017). Çocuk gelişimi kuramları. Figen Turan ve Arzu İpek Yükselen (E.d). *Çocuk gelişimi 1-bebeklik döneminde gelişim içinde* (4.baskı). (s.44-77). Ankara: Hedef.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(206), 106-120.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik “Çocuk yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği” ve “Anne-baba tutum ölçeği” geliştirme çalışması”. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-38.

- Özyürek, A. ve Tezel Şahin F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin F. (2012). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. Tülin Güler Yıldız (Ed.). *Anne-baba eğitimi* içinde (2.baskı), (s.35-53). Ankara: Pegem.
- Pakarinen E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M., Siekkinen, M., and Nurmi, J.E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*. 25, 281–300. DOI 10.1007/s10212-010-0025-6
- Park, Y.E. (2012). *Parenting behaviors and cognitive development in early childhood*. Doctor of Philosophy Theses, Florida State University, Tallahassee; Florida.
- Paulussen Hoogeboom, M.C, Stams, G.J.J.M., Hermanns, J.M.A., Peetsma, T.D.D. & van den Wittenboer, G.L.H. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226. doi:10.3200/GNTP.169.3.09-226
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 237-246.
- Peker, A., & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Pekşen Akca, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-13.
- Pressley, M., & McCormik, C.B (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: Guilford.
- Rizka, S. M., & Bacotang, J. B. (2018). *The relationship between parenting styles and children's social skills*. Proceedings of the International Conference on the Roles of Parents in Shaping Children's Characters (ICECED), Banda Aceh/ Indonesia.
- Rodrigo M.J., Byrne S., Rodríguez B. (2014). Parenting styles and child well-being. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of child well-*

- being*. (pp. 2173-2196). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_86
- Rubin, K. H., Boon Chung, O. (2006). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations*. New York: Psychology.
- Ryan R.M., & Deci, E. (2014). Self-Determination theory. Alec C. Michalos (Ed.), In: *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, (s.5755-5760). Dordrecht: Springer.
- 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. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sadı, G. (2018). *5-8 yaş çocukların sosyal uyum becerilerinin yordayıcısı olarak anne baba tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S. & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Salili, F., Chiu, C.Y. ve Hong, Y.Y. (2001). *Student motivation*. New York: Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-1-4615-1273-8
- Santrock, J.W. (2014). *Child development* (14th Ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Santrock, J.W. (2019). *Life-span development* (17th Ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Schary, D. P., Cardinal B. J. & Loprinzi, P. D. (2012). Parenting style associated with sedentary behaviour in preschool children. *Early Child Development and Care*, 182(8), 1015-1026, DOI: 10.1080/03004430.2012.678596
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (2013). The HighScope model of early childhood education. Jaipaul L. Roopnarine and James E. Johnson (E.d). *Early childhood education*. (Sixth Edition). (241-263). USA: Pearson

- Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Senemoğlu, N. (2011). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Sezer, Ö. (2018). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Neriman Aral & Tayip Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi içinde* (2.baskı), (450-468). Ankara: Pegem.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Malden, MA: Wiley- Blackwell. ISBN 978-1-4443-3250-6
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A., & Ross, R. G. (2012). Maternal parenting stress and mothers' reports of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 167-173. doi:10.1016/j.infbeh.2011.07.002
- Sung, H., & Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82, 205-216.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne-baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 160-171.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Şen, S. (2009). Okul öncesi önem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. Gelengül Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.81-133). Ankara: Anı.

- Şenol, F. B., Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-19.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Taleb, T.F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183, 1646-1660.
- Tatlı, S., Selimoğlu, H. & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3) , 101-114.
- Teyber, E., & Teyber Holmes, F. (2017). *Interpersonal process in therapy: An integrative model*. (Seventh Ed.). United States of America: Cengage Learning.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher, F.N. (2007). *Türk toplumunda aile- çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toran, M. (2017). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Fulya Temel (E.d). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar içinde* (s. 14-37). Ankara: Hedef.
- Torrence, M., & Chattin-McNichols, J. (2013). Montessori education today. Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson (Eds.). *Approaches to early childhood education*. (Sixth Edition). (378-399). United States of America: Pearson. ISBN 13: 978-0 13-265798-3

- Tuğluk, M.N., Gündoğdu, K., & Kaya, H.İ. (2006). Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-174.
- Türkmen, S. (2019). *60-72 Aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, S. & Özbey, S. (2021). The relationship between the motivation levels and emotional intelligence levels of the preschool children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 218-237.
- Türkoğlu, D. & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 224-241.
- Türküleş, S., Yılmaz, M., Özcan, A., Öncü, E., & Karataş, B. (2013). Kadınlarda ruh sağlığını ve aile işlevlerini etkileyen etmenler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 154-162.
- Ucur, E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulu, Y. (2018). *Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemleri ve anne-baba tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ulusoy, A. (2016). GÜDÜLENME. Ayten Ulusoy (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (5.baskı). (s.490-512). Ankara: Anı.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507. DOI: 10.33206/mjss.639099
- Vassi, I. Veltsista, A. & Bakoula, C. (2009). Parenting practices and child mental health outcomes. In P.H. Krause & T.M. Dailey (Eds.). *Handbook of parenting:*

Styles, stresses and strategies. (pp. 1-14). New York: Nova Science. ISBN 978-1-61668-575- 1

Wadsworth, D. D., Rudisill, M. E., Hastie, P. A., Irwin, J. M., & Rodriguez-Hernandez, M. (2017). preschoolers' physical activity participation across a yearlong mastery-motivational climate intervention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 339–345.

Wang, J., Morgan, G. A., Biringen, Z. (2014). Mother–toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23, 139-152. DOI: 10.1002/icd.1825

Wang, P. J., Hwang, A. W., Liao, H. F., Chen, P. C., & Hsieh, W. S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 434–442. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.005>

Watebe, A., Hibbard, D.R. (2014). The influence of authoritarian and authoritative parenting on children's academic achievement motivation: a comparison between the United States and Japan. *North American Journal Of Psychology*, 16(2), 359-382.

Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaktüs.

Xia, X. (2020). Parenting style and Chinese children's school readiness outcomes: The moderating role of socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 121, 1-9.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2017). Motivasyon ve pekiştireçler. Şenay Yapıcı & Mehmet Yapıcı (Eds.). *Eğitim psikolojisi içinde* (3.baskı), (209-228). Ankara: Anı.

Yaşar Ekici F. (2015). Okul öncesine devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

Yatkın, Ş. (2012). *Grupla psikolojik danışma programının tutuklu ve hükümlü gençlerin sosyal becerilerine ve özsaygı düzeylerine ilişkin algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2019a). Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. Yavuzer, H. (Edt.), *Ana- baba okulu içinde*, (s.115-127), (23.Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2019b). *Ana-baba ve çocuk*. (29.Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yazgan İnanç B., Bilgin, M. Ve Kılıç Atıcı, M. (2019). *Gelişim psikolojisi: Bebeklik, çocukluk ve ergenlik*. (15.Baskı). Ankara: Pegem.
- Yazıcı, H. (2011). Motivasyon. Yaşar Özbay ve Serdar Eren (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (3.baskı), (s.379-405). Ankara: Pegem.
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B., & Uçar, E. (2020). Öğrenmeden öğretime. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (23.baskı), (337-398). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241–268, DOI: 10.30703/cije.423383
- Yıldızbaş, C. E. & Şahin Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 60-68.
- Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yurteri, A. (2011). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki annelerin çocukluk çağı orselenme yaşantıları ile aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhang, W., Wang, M., & Ying, L. (2019). Parental mindfulness and preschool children's emotion regulation: the role of mindful parenting and secure parent-child attachment. *Mindfulness*, 1-11.



EKLER



EK. 1 Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____

2. Çocuğun cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3. Çocuğun kardeş sayısı:

Kardeşi yok () Bir kardeş () İki kardeş () Üç kardeş ()

Dört veya daha fazla kardeş ()

4. Çocuğun doğuş sırası:

İlk çocuk () Son çocuk () Ortancalardan biri ()

5. Anne-babanın öğrenim durumu

	Anne	Baba
1-İlkokul mezunu	()	()
2-Ortaokul mezunu	()	()
3-Lise mezunu	()	()
4-Üniversite mezunu	()	()
5- Diğer (yazınız.....)	()	()

6. Anne-babanın Mesleği

	Anne	Baba
1-Çalışmıyor	()	()
2-İşçi	()	()
3-Memur	()	()
4-Emekli	()	()
5-Serbest meslek	()	()
6-Diğer (yazınız.....)	()	()

7. Aile Yapınız

- () Çekirdek Aile (Anne-baba ve çocuklar)
- () Geniş Aile(Büyük anne-baba, anne-baba ve çocuklar)
- () Parçalanmış Aile (Anne-baba ayrı)

EK 2. Anne-baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği İzin Belgesi



ARZU ÖZYÜREK

1.01.2019 Sal 20:27

Siz

↶ ↷ → ...

Ölçeklerden ihtiyacınız olanı kullanabilirsiniz. Bu konuda istatistikci2006@gmail.com adresinden Ahmet Gül Bey size yardımcı olacaktır. Kolay gelsin.

Doç.Dr.Arzu ÖZYÜREK
Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bl.
Demir Çelik Kampüsü/KARABÜK

Gönderen: ABDULKADİR KALAYLI
Gönderildi: 31 Aralık 2018 Pazartesi 19:08
Kime: ARZU ÖZYÜREK
Konu: Ölçek izni

Hocam merhaba ben Abdulkadir Kalaylı, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi'nde yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Gülümser Gültekin Akduman. Sizin anne baba tutum ölçeğinizi kullanmak için izninizi istiyorum. İyi günler.

EK 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi



Saide Özbe

24.01.2019 Per 00:26

Siz



2 ek (622 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Abdulkadir ölçeği belirttiğin tez çalışmada kullanabilirsin. Ölçeğe ilgili bilgilere ölçeğin makalesinde mevcut. Kolaylıklar dilerim.

ABDULKADİR KALAYLI, 21 Oca 2019 Pzt, 17:03 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba ben Abdulkadir Kalaylı, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi'nde yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Gülümser Gültekin Akduman. Anne baba tutumlarının çocukların motivasyonlarına etkileri isimli tez çalışmamı yapacağım sizin motivasyon ölçeğinizi, ölçeğin materyallerini ve değerlendirme aşamasının olduğu kısımları kullanmak için izninizi istiyorum. İyi günler

EK 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51176



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.12.2019 tarih ve E.157856 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdulkadir KALAYLI'nın, Prof.Dr.Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Annelelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 04.02.2020 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-164

Ek: 1 Liste

EK 5. Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.14303309
Konu : Abdulkadir KALAYLI'nın Araştırma İzni

07/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Abdulkadir KALAYLI'nın Dilekçesi 02/10/2020 tarihli ve 13973306 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdulkadir KALAYLI'nın "Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilçe (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere, öğrenim gören öğrencilere ve velilere ilçe (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmalarını Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
07/10/2020

Nurullah KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazısı ve Ekleri (50 Sayfa)



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.14353961
Konu : Araştırma İzni

08.10.2020

Sayın: Abdulkadir KALAYLI

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 07/10/2020 tarihli ve 605.01-E.14303309 sayılı Oluru.
b) 02/10/2020 tarihli ve E.13973306 sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdulkadir KALAYLI'nın "Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görevli öğretmenlere, öğrenim gören öğrencilere ve velilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelenmiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdür V.

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.
2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı.
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı.

EK-1: Uygulama Yapılması Planlanan Okullar

1. ASIM KOCABIYIK ANAOKULU	2. EMİNE EFİLOĞLU ANAOKULU
3. MELEK PEYKER ANAOKULU	4. TOKİ FATMA ALİYE HANIM ANAOKULU
5. 15 TEMMUZ ŞEHİTLER ANAOKULU	6. NASREDDİN HOCA ANAOKULU
7. NENE HATUN ANAOKULU	8. VEDİHA-AHMET KIZILKAYA ANAOKULU
9. VİLAYETLER HİZMET BİRLİĞİ ANAOKULU	10. SALAR ANAOKULU
11. İBRAHİM KESER ANAOKULU	12. NALME GEVHER ANAOKULU
13. ERENLER İLKOKULU	14. HOCA AHMET YESEVİ İLKOKULU
15. ORUÇOĞLU İLKOKULU	16. HİSARBANK 100. YIL İLKOKULU
17. KARŞIYAKA İLKOKULU	18. MERKEZ TOKİ İLKOKULU
19. ERKMEN TOKİ NURULLAH OYMAK İLKOKULU	20. KAZIM ÖZER İLKOKULU





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..