

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNDE DİKKAT VE
KONSANTRASYON GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tansu Kübra KESTANLIOĞLU

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Haziran, 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNDE DİKKAT VE
KONSANTRASYON GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tansu Kübra KESTANLIOĞLU
(Y1512.260003)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Haziran, 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.260003 numaralı öğrencisi **Tansu Kübra KESTANLIOĞLU**'nun "**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERDE DİKKAT VE KONSANTRASYON GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 08.06.2018 tarih ve 2018/17 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybır.kpi* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :21/06/2018

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

2) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ

3) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Etem LEVENT

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Dikkat ve Konsantrasyon Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.(21/06/2018)

Tansu Kübra KESTANLIOĞLU



ÖNSÖZ

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretimde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dikkat Ve Konsantrasyon Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerine bakılmıştır. Tez çalışmam süresince bilgi tecrübe ve güler yüzü ile gerek akademik gerekse psikolojik anlamda desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Hasan Said TORTOP'a ,tez savunma sınavımda hazır bulunan sayın jüri üyelerinden Dr.Öğr.Üyesi Hatice Kadioğlu Ateş ve Dr. Öğr. Üyesi Etem Levent hocalarıma emek ve takdirlerinden dolayı, çalışmamın ilk gününden bu yana her daim beni yüreklendiren ve destek olan fedakar babam Atilla Kestanlioğlu'na, çalışmama her anlamda destek olup önümü açan ve çalışmamı sonlandırabilmem için bana her daim cesaret veren canım ablam Banu Hayta'ya ve araştırma sürecinde bana destek veren tüm arkadaşlarıma, araştırmam boyunca fikir ve görüşlerini paylasan sevgili meslektaşlarıma, içten teşekkür ederim.

Haziran, 2018

Tansu Kübra KESTANLIOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Amaç	5
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1 Dikkat Kavramı	8
2.2 Dikkatin Tanımları	8
2.3 Dikkat Teorileri	10
2.3.1 Broadbent ve filtre teorisi	10
2.3.2 Treisman ve filtre-dikkat teorisi.....	11
2.3.3 Neisser ve algılama teorisi (analiz-sentez modeli)	11
2.3.4 Mesulam ve dikkat modeli	12
2.3.5 Posner'in dikkat modeli	12
2.3.6 Dikkatin akım teorisi.....	12
2.3.7 Pass teorisi.....	13
2.3.8 Mirsky'nin dikkat modeli.....	14
2.4 Dikkate Etki Eden Faktörler.....	15
2.5 Dikkatin Türleri.....	16
2.5.1 Seçici dikkat.....	16
2.5.2 Sürdürülebilir dikkat	17
2.5.3 Bölünmüş dikkat	17
2.5.4 Yoğunlaştırılmış dikkat.....	18
2.6 Okul Öncesi Dönemde Dikkat Gelişimi.....	18
2.6.1 2 Aylık ve 7 aylık bebeklerde dikkat	18
2.6.2 2 Yaş ve 2.5 yaş çocuğu.....	18
2.6.3 3 Yaş çocuğu	19
2.6.4 4 Yaş çocuğu	19
2.6.5 5 Yaş çocuğu	19
2.6.6 6 Yaş çocuğu	19
2.7 Konsantrasyon Kavramı	19

2.8 Konsantrasyonu Geliştirme Yöntemleri.....	20
2.8.1 Kendini gözleme ve analiz etme	21
2.8.2 Sadece bir iş üzerinde çalışmak	21
2.8.3 Zaman planlamasi yapmak.....	22
2.8.4 Tamamlanmamış İşleri Liste Haline Getirmek	22
2.8.5 Hedefler belirleyerek çalışma	22
2.8.6 İlgili alanlarının yaşamdaki önemini belirlemek.....	23
2.8.7 Güdülenme ve motivasyon.....	23
2.8.8 Uykusuz kalma.....	24
2.9 Konsantrasyon Teknikleri (Odaklanma Teknikleri)	24
2.10 Odaklanma Problemlerinin Nedenleri.....	24
2.11 Konsantrasyonu Engelleyen Faktörler	26
2.12 Benlik Kavramı	26
2.13 Öz Benlik.....	28
2.14 Öz Yeterlilik Kavramının Ortaya Çıkışı ve Sosyal Bilişsel Teori	29
2.15 Yeterlilik ve Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramı	30
2.16 Öz Yeterlilik Kavramı	32
2.16.1 Öz yeterliliğin tanımı	32
2.16.2 Öz yeterliliğin önemi	33
2.16.3 Öz yeterlilik algısının aktifleştiği süreçler	34
2.16.3.1 Bilişsel süreçler (cognitive processes)	34
2.16.3.2 Seçme süreçleri (selection processes)	34
2.16.3.3 Motivasyonel süreçler (motivational processes).....	34
2.16.3.4 Duyuşsal süreçler (affective processes)	35
2.16.4 Öz Yeterliliğin Kaynakları.....	35
2.16.4.1 Kazanılmış başarılar	35
2.16.4.2 Dolaylı yaşantılar (vicarious experince)	35
2.16.4.3 Sözel ikna (verbal persuasion)	36
2.16.4.4 Temsili (dolaylı öğrenilen) deneyimler (vicarious experience)	36
2.16.4.5 Duygusal uyarılma/fizyolojik durum (emotional arousal):.....	36
2.16.5 Öz yeterlilik algısına etki eden faktörler.....	37
2.17 Öz Yeterlilik İle İlgili Alan Yazını Çalışmaları	37
2.17.1 Türkiye'de yapılan çalışmalar	37
2.17.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	38
2.18 Dikkat ve Konsantrasyon Becerileri İle İlgili Alan Yazını Çalışmaları.....	40
2.18.1 Türkiye'de yapılan çalışmalar	40
2.18.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	41
3. YÖNTEM.....	43
3.1 Araştırma Modeli	43
3.2 Evren ve Örneklem.....	43
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.3.1 Ölçek geliştirme çalışması	43
3.3.2 Madde havuzu aşaması	44
3.3.3 Kapsam geçerliliği test edilmesi aşaması.....	44
3.3.4 Ön deneme aşaması.....	44
3.3.5 Uygulama aşaması	45
3.3.6 Yapı geçerliliğinin belirlenmesi aşaması	45
3.3.7 Güvenilirlik hesaplama aşaması.....	46
3.3.8 Örneklem büyüklüğünün incelenmesi	46
3.3.9 Taslak ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi.....	47

3.3.9.1 Faktör sayısının belirlenmesi	48
3.3.9.2 Faktör değişkenlerinin belirlenmesi	49
3.3.9.3 Faktörlerin isimlendirilmesi	49
3.3.9.4 Ölçeğin güvenirliği ile ilgili bulgular	51
4. BULGULAR	53
4.1 Araştırmaya ilişkin nicel bulgular	53
4.2 Birinci alt problemlere ilişkin bulgular	54
4.2.1 İkinci alt problemlere ilişkin bulgular	55
4.2.2 Üçüncü alt problemlere ilişkin bulgular	56
4.2.3 Dördüncü alt problemlere ilişkin bulgular	57
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	59
5.1 Sonuç	59
5.2 Öneriler	63
5.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler	63
5.2.2 İlerideki çalışmalara yönelik öneriler	64
KAYNAKLAR	65
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	74

KISALTMALAR

PASS : Planning (planlama), Attention (dikkat) ,Simultaneous (eşzamanlı)
Successive (ardışık)

CAS : Cognitive Assessment System (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)



ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi.....	47
Çizelge 3.2: Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri	49
Çizelge 3.3: Faktörlerin İsimlendirilmesi.....	50
Çizelge 3.4: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları	51
Çizelge 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Düzeylerinin Betimsel Analizi.....	53
Çizelge 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	54
Çizelge 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	55
Çizelge 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne (Devlet/Özel) Göre ANOVA Sonuçları	56
Çizelge 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeylerine (Ön Lisans/ Lisans / LisansÜstü)Göre ANOVA Sonuçları	57

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1: Çizgi Grafiği..... 48



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNDE DİKKAT VE KONSANTRASYON GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZET

Dikkat ve konsantrasyon becerileri bireyin hayatında kullanacağı önemli beceriler arasındadır. Bu becerilerin kazandırılmasında okulöncesi dönem oldukça önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeyleri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreninin İstanbul İlinde görev yapan okulöncesi öğretmenler oluştururken, örneklemini İstanbul İli Bahçelievler ilçesinde çalışan şans örnekleme metoduna göre seçilen 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde alınmıştır. Veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu, Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirme Öz Yeterlilik Ölçeği (DKBGÖ) kullanılmıştır. DKBGÖ, 24 maddeden ve 7 boyuttan oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir. DKBGÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,95 bulunmuştur. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeyleri ($\bar{X}= 4.00$) ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Alt problemler için yapılan analizler için yaş, kıdem, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeyleri anlamlı farklılık görülmemiştir ($p<0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarının da sadece dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(7,192)=1,069$; $p<0,05$). Program geliştirmeci ve uygulayıcılara okulöncesi dönemde dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye yönelik okulöncesi öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi, Dikkat, Konsantrasyon, Öz Yeterlilik*

DETERMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY LEVELS FOR NURTURING OF ATTENTION AND CONCENTRATION SKILLS

ABSTRACT

Attention and concentration skills are important skills that an individual can use in his or her life. The pre-school period is very important for these skills. In this study, it was aimed to examine the self-efficacy levels of pre-school teachers to develop attention and concentration in their students. While the universe of the research is constituted by preschool teachers working in Istanbul, 200 pre-school teachers are selected according to the chance sampling method working in Istanbul province Bahçelievler county. The data were taken during the 2017-2018 academic year spring semester. Demographic information form, Scale for Nurturing of Self-Efficacy and Attention and Concentration Skills for Preschool Teachers (SNSACS-PT) were used as data collection tools. SNSACS-PT is a 5-point Likert-type measure consisting of 24 items and 7 dimensions. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was 0.95. As a result of the research, pre-service teachers' self-efficacy levels for attention and concentration development ($\bar{X} = 4.00$) were found to be above the average. There were no significant differences in the self-efficacy levels of the teachers for attention and concentration according to age, seniority, type of school and education level ($p < 0.05$). It is seen that there is a significant difference in age subscale of observing scientific information about attention only in other subscales of the scale ($F(7.192) = 1.069$; $p < 0.05$). In-service training may be offered to preschool teachers to develop attention and concentration skills in the pre-school period with program developers and practitioners.

Keywords: *Pre-school, Attention, Concentration, Self-Sufficiency*

1. GİRİŞ

Dikkat, en genel tanımı ile belirli bir uyarıcı veya konumlara odaklanma yetisi, algılar aracılığıyla edinilen bilgileri beyinde işleme tarzı olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımı ile dikkat algılamanın etkin ve seçici bir yanıdır, bireye bir uyarı geldiğinde etkin bir hazırlık ve yönelmeler ile birlikte etkinleşen bir ruhsal işlemdir. Bu tanımdan, dikkatin bir seçme işlevi olduğu anlamı çıkabilmektedir. Bilindiği üzere beyne, sürekli ve kesintisiz olarak uyarılar gelmektedir. Fakat biz bunların bir kısmının farkına varırız, bu uyarıların farkına varma ya da varmama rastlantısal değildir (Pişkin, 2015).

Dikkat, beyinde seçilen bir filtre ya da bir süzgeç olarak da görevler almaktadır. Burada bahsi geçen filtre kavramı, organizmanın kendisi tarafından alınan uyarıların elenip elenmeyeceğine karar veren değişkenler olarak anlaşılmalıdır. Bunun yanında; duyuşsal mekanizmalarla kayıt altına alınan bir iletinin, önce kısa süreli belleğe, daha sonra uzun süreli belleğe geçiş yapıp yapmayacağı, dikkat sürecinin işleyişi ile doğrudan ilişkilidir. Duyuşsal alana dahil olan tüm uyarılar, kolaylıkla dikkat alanına dahil olmamaktadır. Bir uyarının seçici dikkatle algılanması, bu organizmanın hedefleri açısından anlamlık ve uygunluk seviyesi ile ilişkilidir. Organizma kendisi için dikkat çekici olarak algıladığı uyarıların eşleştirerek, öncelikle kısa süreli belleğe aktarır. Burada geçici bir zamandan sonra biriktirilen bilgiler, içsel yaşam ve gereksinimlerle birbirini karşıladığı düzeyde, ön öğrenmelerle tekrar örgütlenerek uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Merdan, 2016).

Ott (1994)'deki çalışmasında dikkati, “Duyu organlarımızı bir kişiye, olaya, bilgiye ya da davranışa yönlendirme derecesi “ olarak açıklamıştır. Ott (1994)'ün bu şekilde bir açıklama yapmasının nedeni dikkati kişinin motivasyon ve güdülenme ile eş zamanlı olarak yapması olarak göstermiştir. Bunun yanında hem günlük dilde hem de bilimsel alan dizinde dikkat ve dikkat toplama kavramları genelde aynı anlamda kullanılmaktadır. Bir farklılık durumunun

olması ise dikkatin yoğunluk düzeyinden dolayı kaynaklandığı ifade edilmektedir (Akt.: Kaymak, 2003).

Bir diğer çalışmada Ratey (2001) dikkati, belli bir uyarıcıyı fark etmekten daha fazla bir olay açıklamaktadır. Dikkat, algıladıklarımızı belirli bir filtreden geçirme, daha çeşitli algılarımızı dengeye sıkabilme ve bu algıladıklarımıza duygusal bir önem ilave edebilme süreçlerini de kapsamaktadır, şeklinde açıklamıştır. Ratey (2001) dikkati daha istemli ve motive şekilde gerçekleştiğini ve motivasyon ile içi içe geçmiş bir yapısı olduğundan çalışmasında söz etmektedir. Alan dizinde Ratey (2001)' in çalışmasını destekler niteliktedir. Dikkatin çok bileşenli bir yapı olduğu bu çalışma ve aşağıdaki çalışmalarda belirlenmiştir (Akt. Kaymak, 2003).

Öz yeterlilik kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisiyle çalışmalarında söz edilmeye başlayan önemli kavramdır. Bandura öz yeterlilik kavramını ilk defa 1977 yılında yayınlanan "Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı kitabında "Self Efficacy" olarak yer almıştır. Sosyal öğrenme kuramı ile birlikte ortaya çıkan öz yeterlilik kavramına ilişkin yapılan araştırmalar ilk yıllarda tıp (sigara, alkol, uyuşturucu, ağrı kontrolü vb.), psikoloji (fobi, depresyon, kaygı vb.) ve spor alanlarında gerçekleştirilmiştir. İlerleyen zamanlarda eğitim alanında da öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından ele alındığı başka çalışmalar da yapılmıştır (Akt.: Balcı, 2013).

Öz yeterlilik, güdülenme ile doğrudan ilgili olduğu için öz yeterlilik inancı yüksek seviyede olan bireyler sorumluluklarını gerçekleştirmede ve karşılına çıkan zorluklarla mücadele etmede daha başarılı olmuşlardır. Öz yeterliliği fazla bireyler karşılaştıkları sorunlarla öz yeterliliği düşük kişilere oranla daha iyi başa çıkabilirler. Herhangi bir yenilgi olduğunda kendilerini daha çabuk toparlayıp amaçları doğrultusunda çalışmayı sürdürürler (Yıldız, 2014).

Öz yeterlilik kavramı özgüven kavramıyla karıştırılabilmekte ve bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır. Fakat bu iki kavram birbirinden farklı kavramlardır. Öz yeterlilik bireyin kendi yetenekleri ile ilgili doğru karar vermesi ile ilişkili iken, özgüven bireyin kendisine duyduğu saygıya ilişkin kararlarla doğrudan ilgilidir (Aydoğan ve Özbay, 2012).

Öz yeterlilik inancının dört temel kaynağı olduğu bilinmektedir. Bunlardan birincisi, doğrudan deneyimler, yani bireyin kendi hayatından elde ettiği deneyimlerdir. Bireyin daha güçlü bir yeterlik inancı geliştirmesi için, doğrudan deneyimler yaşaması gerekmektedir. Yaşanan bu deneyimlerin sonucunda kişinin başarılı olması öz yeterlilik inancını olumlu yönde, başarısız olması ise olumsuz açıdan etkileyecektir (Eker, 2014). Bireyin öz yeterlilik inancını etkileyen ikinci temel unsur, dolaylı yaşantılar ile kazanılan deneyimlerdir. Yani, bireyin model aldığı kişinin deneyimlerinin sonucu da kişinin öz yeterliliğini etkilemektedir. Sözel ikna ise öz yeterliliği etkileyen üçüncü temel kaynak olmaktadır. Gerçekçi olan sözel teşvikler kişinin girişimde bulunmasını, problemi çözmek için daha fazla çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Dördüncü ve son olarak kişinin duygusal ve bedensel durumu da öz yeterlilik inancına etkilemektedir. Bireyin ruhen ve bedenen iyi hissetmesi kendisinden bekleneni yerine getirme olasılığını arttıracaktır (Chan, 2008; Gönüldaş, 2017).

Konsantrasyon, Fransızca ‘concentration’ kelimesinin çevrilmesi ile dilimize kazandırılmış bir kelimedir. Kelimeyi inceleyecek olursak; Latince‘de ‘ile’ anlamını veren ‘con’ eki ve ‘merkez’ anlamındaki ‘centrum’ kelimelerinin birlikteliğinden ortaya çıkmıştır. Haliyle konsantrasyon kelimesi odaklanmayı, bir merkezde toplanma anlamını ifade etmektedir (Erdoğan, 2015).

Konsantrasyon temelinde bir kelimedenden oluşuyor gibi görünse de içerisinde kocaman anlamlar barındırmaktadır. Bu yetiye sahip olmak kişiye çoğu yerde büyük avantajlar sağlamaktadır. Olmazsa ne olur, nasıl bu yetimi geri kazanırız, bu yetimi neden kaybettim, bu yetimi kaybetmemin sonuçları neler olacaktır soruları bilir kişiler tarafından sürekli karşılaşılan sorulardan sadece bir kaçıdır. Önemli olan bireydeki bu yetinin eksikliğini zamanda fark ederek araştırmacıların yardımına başvurulmasıdır. Gerekli aktiviteler, yapılması gerekenler, kişinin hayatında düzeltilmesi gereken şeyler bilirkişi tarafından tespit ederek bu yetinin geliştirilmesi amaçlanır (Cindirelle ve Hornung, 2016).

“Konsantrasyon” kavramının temelinde dikkati bir noktada toplanma ve odaklanma olsa da konsantrasyon işlemini yapabilmek için işlem öncesinde gereken bazı bireye hız katacak yetilere sahip olmak gerekmektedir. Bu yetilere örnek olarak odaklanma yapılacak konu hakkındaki bilgileri edinebilmek, konuya hakim ve istekli olmak, konunun ilgi alanları içerisinde olup araştırmaya

açık olması gibi olası yolumuzu açan maddeler varsa yolumuzda daha emin adımlarla yürümemiz için bir kaç kolay yol bulabiliriz (Tudos, Predoiu ve Predoiu, 2015). Kişinin tam anlamıyla hakim olmadığı ve olmak istemediği bir konu hakkında kişiden konsantrasyon ve odaklanma davranışı beklemek güçtür. Konsantrasyon her birey için önemlidir çünkü her bireyin kendi iç kaynaklarını ve potansiyelini en iyi düzeyde kullanabilmesini sağlamaktadır. Bilinç ve bilinçaltı güçlerinin birleştiği merkez alan konsantre olmuş bir beyindir. Bunun yanında ancak konsantre olmuş bir zihin maksimum performans gösterir (Erdoğan, 2015).

Franz Kafka, Nobel ve New York Times Yılın En İyi 10 Kitabı ödüllerini kazanan Japon yazar Haruki Murakami'nin 'Odaklanma yetisinden yoksun bir yaşamın, gözler açıkken hiç bir şey görememekten hiçbir farkı yoktur.' Cümlesi konsantrasyonun hayatı nasıl anlamlı ve yaşanabilir kıldığına gerçekçi bir bakış açısidir (Akt.: Ceyhan, 2011).

1.1 Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemi kapsayan çocukların bu dönemde kazanması gereken temel beceriler vardır. Alan dizinde ele alınan biçimiyle bunları sıralamak gerekirse; olaylarda sebep-sonuç ilişkisi kurma, mantık yürütme, problem çözme, dikkat ve konsantrasyon gibi birçok becerilerin gelişimi bu dönemde atılmaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin çocuğun gelecekteki başarısını olumlu yönden etkilemektedir. Bu bakış açısıyla dikkat ve konsantrasyon becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi çok önemlidir. Bu çalışmada ele alınan problem şu şekilde ifade edilebilir; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi". Bu çalışmanın alt problem başlıkları şu şekilde sıralanabilir ;

- Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeyi nedir ?
- Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeyleri yaş göre farklılaşmakta mıdır ?
- Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeyleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır ?

- Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır ?
- Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır ?

1.2 Amaç

Bu çalışma yapılan literatür taraması sonucunda; Okul öncesi eğitimcilerinin sıklıkla öğrencileri üzerinde uyguladığı dikkat ve konsantrasyonu becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarla ilgili öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi .

1.3 Önem

Okul öncesi, çocukların okula hazırlıkta ilk yılları olmaları ve süre gidecek eğitim yılları için bir zemin oluşturması nedeniyle önemli bir eğitim kademesidir. Bu noktada öğretmenlerin becerileri ve yetkinlikleri de önem teşkil etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin üzerinde durdukları kavramların başında dikkat ve konsantrasyon gelmektedir. Dikkat ve konsantrasyon bir uyarının algılanmasında ve öğrenmede önemli bir faktördür (Karakulaklı, 2017). İki kavram zaman planlamasının yapılması, verimli bir öğretim ve bir iş üzerinde çalışma prensibi noktasında öncü olduğu için (Deryakulu, 2004). Öğretmenlerin bu kavramlar üzerine yoğunlaşmaları gereklidir. Öğretmenlerin çocuklar için dikkat ve konsantrasyon geliştirmelerinde yardımcı bir kavram öz yeterliliğidir. Öz yeterlilik, kişinin gelecek zaman karşısına çıkan zor şartları alt etmede ne kadar başarı gösterebileceğine dair kendisine olan inancı ve yardısıdır. (Aydoğan ve Özbay, 2012). Alan dizin çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin eğitim için önemi gösterilmiştir (Aksu, 2008; Pajares ve Miller, 1994). Şu haliyle öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin başlangıç aşaması olan okul öncesinde öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon geliştirmedeki öz yeterlilikleri öne çıkan bir konu olarak görülmektedir. Alan dizin çalışmalarında okul öncesi öğretmenlere yönelik ilgili başlıkta çalışmanın görülmemesi bu çalışmanın önemini göstermektedir. Yapılan çalışmanın önemi şu şekilde sıralanabilir;

- Okulöncesi eğitiminde, eğitimciler için dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları ve yapabilecekleri hakkında bilgilendirmesi
- Araştırmanın okul öncesi alanında dikkat ve konsantrasyon beceri gelişimine yönelik yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağına,
- Okulöncesi eğitimcilerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirilmeye yönelik yapılacak farklı çalışmalara da destek olacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Yapılan çalışmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir ;

- Çalışmada katılımcıların okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon beceri gelişimleri hakkında yeterli bilgi sahibi olduğu,
- Katılımcıların araştırma veri toplama aracına samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Yapılan çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir ;

- Bu araştırma İstanbul İli Bahçelievler ilçesinde bulunan devlet ve özel kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ulaşılan sonuçlarla sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 öğretim yılı araştırma verileri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

- **Okul Öncesi Eğitim:** Çocuğun doğumundan itibaren yasal olarak başlaması gereken zorunlu örgün eğitim yaşına kadar yaş gelişim özellikleri, çevre faktörü ve katılımsal taşıdığı özellikler ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak etkin ve verimli bir şekilde psikomotor, sosyal duygusal, dil, bilişsel ve öz bakım becerileri yönünden gelişimlerine olumlu destek sağlayıcı, kişilik ve karakter oluşumlarının temellerinin atıldığı, çocukların öz güvenlerinin oluşturulmasının sağlandığı, aile, çevre ve eğitimcilerin etkin olduğu

sistematik özelliklerin bulunduğu eğitim sistemi olarak tanımlayabiliriz (Zembar,1998).

- **Dikkat:** Algının, karar vermenin ve performansın kalitesini ve etkinliğini önemli ölçüde belirleyen, bilinç ya da bilinçdışı olarak farkındalığın belirli bir durum, olay, aktivite, nesne ya da olgu üzerinde odaklanmasıdır (Scheffe ve Gronek, 2010).
- **Konsantrasyon:** Bir konuya, olaya, duruma veya nesneye zihinsel olarak belirli bir zaman diliminde odaklanabilmektir. Konsantrasyonun süresi, bireylerden bireylere değişiklik gösterebildiği gibi; aynı kişide de konu , yapılan işe veya ilgisini çekme durumuna göre de değişiklikler gösterebilmektedir. Konsantrasyonu geliştirmek önemli çünkü, düşü konsantrasyon hedeflerimize ulaşabilmemizde önemli bir engeldir (Çolakoğlu, Tiryaki ve Moralı, 1993).
- **Özyeterlilik :** Aşkar ve Umay (2001) 'a göre öz yeterlilik algısı üst seviyede olan bireyin yaşam boyunca karşılaşacağı zorluklardan kaçmak yerine bu zorluklarla başa çıkmaya çalışmasıdır. Bir başka söyleyişle kişinin edindiği ve zor durumlarla karşılaştığı zaman kullanabileceği duygusal performansını kontrol edebilme yeteneğidir.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Dikkat Kavramı

Öğrenme-öğretme esnasında sunulan uyarıcıların farkı edilmesi, önemli parçaların farkına varılması ve işleme için o sürece nakledilmesini en etkili ve hızlı şekilde sağlayan sistem dikkattir. Dikkatin oluşmasında uyarıya dair özellikler ve kişinin kendisi ile ilgili özellikler son derece önemlidir. Öğretim ile doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilgilenenler, kişilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun dikkat yöntemlerini ve türlerini seçmeli ve uygulamaya koymalıdır (Ağca, 2012).

Dikkat yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılmadığı anlarda, çevreden gelen uyarıcıların sadece belirli bir kısmı (çoğunlukla dikkatin aktif ettiği uyarıcılar) işlenmek üzere alınabilecek, büyük bir kısmı ise işlenmeden geri atılacaktır. Bunun yanı sıra, sunulan uyarıcıların çoğu, hedefe ulaştırılan davranış değişiklikleri ortaya çıkarmada aynı etkiyi göstermemektedir. Ortaya çıkan birçok uyarıcı içinden hedeflere ulaştırılan bilginin seçilip doğrudan sınırlı işleme ünitesine bu bilgilerin iletilmesi oldukça önem teşkil etmektedir. Gereklili olmayan detaylarla işleme ünitesinin boş yere tutularak önemli bilgilerinin seçilememiş olması hedeflere ulaşmada ve zamanın da etkin bir şekilde kullanılmasında ciddi sorunlar yaratmaktadır (Asan, 2011).

2.2 Dikkatin Tanımları

Dikkat, tanım ve kelime anlamı olarak araştırmacıların üzerinde tam olarak uzlaşmaya varamadıkları bir kavramdır. Dikkatin açıklanmasındaki zorluk, dikkatin sinir sistemin yaptığı karmaşık işlemlerden oluşmasından kaynaklanmaktadır. Dikkat, genel bir tanım olarak, çevreden gelen birçok uyaran içerisinden sadece o anki ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda ilgilenmeyi gerçekleştirilen sinir sisteminin bir görevi olarak da tanımlanabilmektedir (Asan, 2011).

Sinir sisteminin bu görevi, birden fazla işlemle gerçekleştirmek durumundadır. Bunlardan ilki, çevredeki duyuşsal enformasyonun seçici bir şekilde işlenmesidir. Sinir sistemine, aynı anda işleyebileceğinden daha fazla duyuşsal bilgi ulaştığından, bu enformasyonun belirli bir kısmı, o anda ki hedefler ve gereksinimler eşliğinde sinir sistemi tarafından işlenmek adına seçilirken, bir kısmı da filtreden geçmektedir. Tüm bu duysal kanallar da, bilginin işlenme sınırlılıkları sebebiyle bu şekilde bir seçicilik olması durumundadır.

Dikkat kavramının tanımlanması yaklaşık olarak 110 yıl önce William James tarafından gerçekleştirilmektedir. William James dikkati, aynı anda birden çok düşünce veya materyalin art arda belirgin bir şekilde bilişsel açıdan açıklanması olarak açıklamıştır. Konsantrasyon, motivasyon, odaklanma ve bilinçlilik hali dikkatin temelini oluşturmaktadır. Dikkat için bazı şeylerin diğerlerine nazaran daha çok ele alınması ve incelenmesi de söylenebilir. Dikkat, çevredeki uyarıcılardan gelerek bireyin belirli bir alana veya farklı bir alana odaklanmasıdır.

Dikkatin tanımları yapılırken ve dikkat kavramı açıklanırken, seçicilik kavramı sürekli bir şekilde dile getirilmiştir. Bu konu üzerinde bazı araştırmacılar tanımlamalar yapmıştır. Örneğin; Levine (1990)'a göre, "dikkat beynin seçici" kısmıdır. Şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Bunun yanı sıra "seçicilik" kavramının dikkatin yapısı için kilit bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. "Seçici dikkat, dikkatin dışarıdan gelen uyarıcılar içinden sadece birisine yönelip, diğerlerinin göz ardı edilmesiyle ortaya çıkma durumudur" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamada dikkatin belirli bir yöne doğru hareketinden sonra diğer çevre uyarılarının ve hareketlerinin kısmen ihmal edildiği üzerinde durulmaktadır (Akt.: Asan, 2011; Karakulaklı, 2017).

Çevreden gelen uyarıcıların birçoğu duyu organları tarafından algılanmasına rağmen, sadece bazıları seçilerek algılanmaktadır. Kişinin bütün uyarıcılarla aynı anda ilgilenmesi ve hepsi için ayrı ayrı şekilde motive olması neredeyse mümkün olmamaktadır. Yine alan dizinde de geçtiği gibi, bilgi işleme kapasitemiz sınırlıdır ve bundan dolayı farklı değişkenlere sahip olan uyarıcıların bazılarını ise seçerek algılarız. Örnek verecek olursak; ders sırasında bir öğrenci için içsel (kaygı, stres vb. gibi) ve dışsal (gürültü, renkler,

vb. gibi) kaynaklı birçok uyarıcının var olmasına rağmen, öğrencinin öğretenini dinleyebilmesi dikkatin seçiciliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Yine birçok araştırmacı gibi Driscoll de dikkat için bir tanımlama yapmıştır. Driscoll (2012)'e göre, kişilerin dikkatlerini çok fazla göreve ne kadar verebileceklerini etkileyen etmenlerden en belirgin olanı, görev ve bilginin bireyler için ifade ettiği anlamdır. Kalabalık bir ortamda bulunan kişi, adının söylendiğini duyduğu anda dikkatinin o yöne doğru yönelir. Çünkü o birey için kendi isminin söylenmesi onun için bir anlam ifade etmektedir. Dolayısıyla dikkatin seçiciliği bu noktada devreye girer ve birey isminin geldiği noktaya doğru dikkatini çevirir (Akt.: Karakulaklı, 2017).

2.3 Dikkat Teorileri

2.3.1 Broadbent ve filtre teorisi

İstatistiksel bilgi teorisi, dikkat sorunlarını objektif ve kantitatif bir yaklaşım getirmiş ve aynı zamanda birden çok kaynaktan ve çevreden gelen mesajların ne seviyede analiz edilebileceği ve en uygun tepkinin ne şekilde yapılabileceği sorunu üzerinde durmuştur. Broadbent, 1958'de yayınlamış olduğu "Perception and Communication" adlı kitabında istatistiksel bilgi teorisinden de faydalanarak hayvanların öğrenmesi, özellikle "sönme" ve öğrenmede esnasında seçicilik sorunlarıyla ilgili deneyler ile insanda yetenekli davranışlar arasında kavramsal bir şekilde bağlantı kuran özgün bir analiz ve değerlendirme girişiminde bulunmuştur (Seçer ve Özmen, 2015).

Broadbent, 1959 yılında psikolojideki eski yaklaşımlarla istatistiksel bilgi teorisini karşılaştırdığı bir kongre bildirisi sırasında seçici dinleme deneylerinden elde edilen verilerin süzülerek şu üç temel sonuca varmıştır: İlk olarak, iki mesaj kulaklara aynı anda iletildiğinde duyuşal olmaktan çok merkezsel bazı etmenler devreye girer. İkinci olarak ise, elde edilen sonuçlar, fiilen gelmiş olan mesajların, gelmesi mümkün olan kaç mesaj içerisinden seçilmiş olması durumuna göre değişir. Yani gelen bilginin hızı (birim zamandaki miktarı) son derece önemlidir (Akt.: Esas, 2017).

Az bilgi veren iki mesajın aynı anda analiz edilebilme şansı, her biri çok bilgi veren iki mesaja oranla çok daha fazladır. Üçüncül olarak, belirli bir miktar

bilginin dışlanması gerektiği zaman bu işlem gelişmiş güzel şekilde yapılmaz. Eğer materyalin bir kısmı ilgisizse, o kısmın, ilgili materyalin geldiği yerden farklı bir yerden gelmesi, daha şiddetli veya daha hafif olması, farklı frekans özelliklerinin varlığı, bunlardan herhangi biri olmazsa kulak yerine göze verilmesi çok daha iyi olur. Eğer herhangi bir materyal dışlanmayacaksa bilgiyi vermek için iki veya daha fazla kanalın kullanılmasının çok fazla bir avantajı bulunmamaktadır (Seçer ve Özmen, 2015).

2.3.2 Treisman ve filtre-dikkat teorisi

Treisman (1964) filtrenin ufak ve basit bir açma- kapama düğmesi olmadığını; daha çok bir radyonun ses kontrol düğmesinde olduğu gibi içeriye giren bilgiyi geriye çevirmeksizin istenmeyen sinyallerin kısılabileceği veya azaltılabileceği bir kontrol sistemi olduğu fikrini öne atmıştır. Bu fikre göre, sadece içeriye giren bilgiye dikkat çekilse de, diğer sinyaller düşük şiddetteki bir seviyede devam eder. Böylece, kişi için özel bir anlamı olan bazı şeyler duyulduğunda dikkat o yöne doğru dönmektedir. Treisman'ın filtre teorisine göre mesajlar, fiziksel karakteristiklere duyarlı olan filtreden içeriye doğru girer. Hepsi algılanmış olmasına karşın sadece seçilmiş olan mesajdan içeri girmektedir. Burada bütün mesajların karakteristiklerine dair bilgi bulunmaktadır. Birey bu bölümde kendi içerisinde yorumladığı bilgiye uygun tepki için bir çıktı vermektedir. Treisman'ın teorisinin sınırlılığı anlamsal analiz işleminin (yorumlamanın) hangi şekilde uygulandığını açıklayamamasıdır (Akt.: Asan, 2011).

2.3.3 Neisser ve algılama teorisi (analiz-sentez modeli)

Neisser, Treisman'ın teorisine çokça benzeyen bir model ileri sürmüştür. Neisser algının çevreden gelen bilgilerin pasif bir seçiciliği olmadığını tersine aktif bir analiz-sentez etme süreci olduğunu belirtmektedir. Neisser'in teorisine göre önce çevreden gelen uyarıcılar algılanır. Algılanan uyarıcıyı açıklamaya dair hipotezler kurulur ve bellekten bu uyarıcı ile ilgili gerekli olan şemalar alınır. Daha sonrasında bu girdilerin içerisinden önemli materyaller belirlenir ve şemalarla karşılaştırılır. Bulunan şemalarla uygunluk olup olmadığı karşılaştırılır. Uygunluk olmadığı anda bilgi, yeni hipotezler üretmek için gönderilir. Yeni oluşturulan hipotezler bir kez daha var olan şemalarla

karşılaştırılır ve test edilir. Uygunluk gerçekleştiğinde(kabul gören uyarıcı ile şemalar arasında olan uygunluk) uyarıcılar kabul edilip teyit edilirler (Akt.: Esas, 2017; Altun, 2017).

2.3.4 Mesulam ve dikkat modeli

Mesulam (1988)'ın modeli aynı anda farklı beyin bölgelerinin birbirini etkilediği bir dikkatin varlığının üzerine oluşturulan bir model olmuştur. Bu sistemde daha baskın olan bölge sağ frontal lob olmaktadır. Bu aşda frontal bileşen dikkatin bir noktada toplanması, postarior pariyetal korteks duyuşal ve singulat korteks motive olma ile doğrudan ilişkilidir. Bu bileşenlerden ilkinde ya da ara bağlantılardan birinde yaralanma ve hasar diğer tarafta görsel l ihmal (visuospatial neglect) sendromuyla gibi bazı patolojik olaylarla sonuçlanabilmektedir Yönelim, araştırma yapma, konsantre olma ve uyanıklık dikkatin olumlu tarafları olarak gösterilebilir. Diğer yandan çekinebilirlik, sebatsızlık ve ihmal gibi olumsuz sayılabilecek durumları ise dikkat bozuklukları olarak bilinmektedir (Akt.: Erden, 2017).

2.3.5 Posner'in dikkat modeli

Posner ve Petersen (1990) tarafından öne sürölen bu dikkat modelinde , ön ve arka olmak üzere iki tür dikkat mekanizması belirlemişlerdir. Arka dikkat sistemi, yönelim sürecini üstlenmektedir. Ön dikkat sistemi ise uyarının belirlenmesinden ve amaca yönelik olan davranışın kontrol edilmesinden sorumlu olan sistemdir. Bu modele göre bağlantılı üç sinir ağı mevcuttur. İlk ağı amaca yönelik davranışın denetimi, hedef belirleme, hedef ve hataların farkına varılması, çatışmaların çözüme kavuşturulması ve otomatik cevapların ketlenmesiyle doğrudan ilişkilendirilmiş olan yönetici denetim ağıdır. İkinci ağı ise, tepkiye hazırlık ve uyanıklıktan sorumlu olan uyanıklık ağıdır. Üçüncü ağı ise, dikkatin yeni hedeflere eğiliminden sorumlu olan yönelim ağıdır (Altun, 2017).

2.3.6 Dikkatin akım teorisi

Atkinson kendisinden önce ileriye sürölen teorilerin formölasyonunun tam anlamıyla yapılmadığını belirterek dikkati nöral ve sinirsel seviyelerde açıklamaya çalışan bir model türü ileri sürmüştür.

Atkinson'un teorisinde üç tür girdiyi kapsamaktadır. Bu girdiler nöronların kendisi tarafından içeri alınmaktadır. Bu girdiler ve işlevleri aşağıdaki gibidir:

- Uyarıcı girdisi (stimulus input), uyarıcının düzeyi ve nöronların duyarlılığıyla açıklanabilir
- Dikkat kurulumu (attention set), nöronlar tarafından taşınan içsel bir girdidir. Uyarıcının bir anlık içeriğine bağlı oluşmaktadır.
- Seçici dikkat (selective attention), aktif halde olan nöronların diğer nöronları bastırdığı bir süreçtir.

Logan (1992) otomatik süreçlerin dikkatin yoksunluğunda beliren süreçler olduğunu belirtmektedir. Logan'ın teorisi üç önemli varsayım üzerinde kurulmuştur. Bu varsayımlar aşağıdaki şekildedir (Akt.: Esas, 2017):

- Uyarana karşı verilen dikkat, hafıza ve bellek kodlaması için yeterlidir. Dikkat edilen şey alınır, kopyalanır ve şifrelenir.
- Uyarana verilen dikkat, o uyarana hakkındaki bilginin hafızadan ve bellekten uzaklaştırılması için yeterli olmaktadır. Bu olay eğer zamanında üstünde durulduysa, o uyarana dair bilinen her şeyin hafızadan ve bellekten ortaya çıkartılmasıdır.
- Sonuncu olarak ise, uyarana rastlanılan her zaman, ayrı ayrı şekilde şifrelenen, saklanan ve daha sonrasında tekrar ortaya çıkartılan bir örnek olabilir.

2.3.7 Pass teorisi

Temeli bir Rus psikoloğu olan Alexander Luria'nın fikir ve görüşlerini temel alan PASS Teorisi Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından oluşturulmuştur. Bu teori insanın bilişsel faaliyetlerini planlama (planning), dikkat (attention), eşzamanlı (simultaneous) ve ardışık (successive) olmak üzere dört alanda toplamıştır. Bu teoriye göre dikkat; kararlılık ve bireyin kendini kontrol, belli bir süre zarfında uyarana kendisini odaklayabilme ve seçici olabilmeyi içeren bilişsel faaliyettir (Esas, 2017).

Teoride planlama, kişinin sorunlara dair çözümleri belirlediği, onayladığı ve uygulamaya geçirdiği zihinsel bir işlemdir. Eş zamanlı zihinsel işlemler, kişinin farklı olan uyarıları tek bir bütün ya da grup şeklinde bütünleştirdiği zihinsel işlemlerdir. PASS Teorisi'nden üretilmiş olan ve 5-17 yaşları aralığındaki

çocukların zihinsel işlemlerini değerlendirmek adına yapılandırılan ‘Bilişsel Değerlendirme Sistemi’ (CAS-Cognitive Assessment System) dikkat seviyesini değerlendirmede; Konsantrasyon, temel noktaya odaklanabilme ve motive olma, önemli olan bilgiye odaklanabilme, ilginin etrafa dağılmasına engel olma, seçici dikkat, dikkatin uzun süre devamı ve çabanın sürdürülmesi gibi faaliyetlerini değerlendirmektedir (Irak ve Karakaş, 2002).

2.3.8 Mirsky’nin dikkat modeli

Mirsky (1996), birçok bireyin nöropsikolojik test değerlerine faktör analizi yapmış ve dikkat işlevlerini odaklanma, devamlılık, sabitleme ve kodlama olarak açıklamıştır. Mirsky’nin yaptığı araştırmalar aynı zamanda eski subkortikal yapıların dikkat oluşumundaki içeriğini de göstermektedir (Akt.: Irak ve Karakaş, 2002).

Tüm bu durumlara ek olarak Kanadalı psikolog Hebb, 1949’da yayına giren Organization of Behavior (Davranışın Organizasyonu) adlı eserinde psikoloji alan dizininde algı, öğrenme, beyinde meydana gelen sorunların davranış üzerindeki belirtileri, psikopatoloji ve duygular gibi çok farklı alanlardaki verileri teorik bir bakış açısından dile getirmiş ve daha sonrasında nöropsikolojik teori olarak da bilinen teorisinde dikkati merkezsiz olan aktif bir süreç olarak aşağıdaki gibi açıklamıştır: En kolay ve en sade anlatımı ile “dikkat”, tepkideki var olan seçiciliğin temelinde bulunmaktadır. İnsan veya herhangi bir canlı, çevrede olan bazı olaylara tepki vermekte ve tepki yapabileceği daha farklı olaylara tepki vermemektedir. Bir deneyin sonucu olarak, açıklanabilmek için zihinsel kurulma veya dikkate başvurma şart olduğu zaman, bu aslında şu demektir; tepkinin şeklini, derecesini veya oluşum vaktini yöneten etkinlik sadece reseptör hücrelerinin o tepkinin öncesinde gelen uyarılması olmamaktadır. Tepkilerin bu şekilde yönetilmemesini teorik açıdan açıklamak ise, oldukça zordur; fakat bunda mistik bir durumun etkisi veya varlığı söz konusu değildir, ve dikkatin kesinlikle antropomorfik, animistik veya açıklanamaz bir şey olması şart değildir (Altun, 2017).

2.4 Dikkate Etki Eden Faktörler

Dikkatin sürecini etkileyen birçok sosyal , çevresel ve psikolojik değişken vardır. Bunun nedeni dikkatin çok fonksiyonlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması yatmaktadır. Dikkati olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin bazıları aşağıdaki gibidir (Asan, 2011; Kurtuldu, 2012):

- Zihinsel etmenler: Kişinin zeka seviyesi, algı ve bellek işleyiş durumu dikkat için önemli etmenlerdir. Burada bellek ve algı gibi bireysel farklılıklar bireylerde farklı seviyelerde dikkat durumunu ortaya çıkarmaktadır.
- Hazır bulunuşluk: Bir öğrenme süreci öğrencinin duyuşal niteliklerinin, zihinsel yeterliliklerinin ve motor becerilerine dair olan uygunluk durumu da dikkati etkileyen faktörlerdendir.
- Organizmanın içinde bulunduğu çevredeki içsel ve dışsal fiziksel uyarılar: (iç fiziksel uyarılar, beslenme yetersizliği ve uykusuzluk, yorgun düşme vb. dış uyarılar ise ışık, ses ve sıcaklık vb.)
- Çok fazla veya yetersiz şekilde motive olma.
- Duruma uygun bir ödül ve ceza sisteminin yokluğu da dikkat düzeyine doğrudan etki eden bir değişkendir.
- Beslenme yetersizliği ve bu sebepten ortaya çıkabilecek birtakım fiziksel rahatsızlık dikkati olumsuz yönde etkileyen değişkenler içindedir.
- Hedef yoksunluğu veya hedefe giden yolda olan belirsizlikler dikkati olumsuz yönde etkileyebilir.
- Başarısız olmaya dair olan kaygı.
- Aşırı endişe ve stres dikkat oluşumunu güç duruma sokmaktadır.
- Öğrenme yaşantısının, bireyin iç dünyasındaki yaşıyor olduğu duygu durumuna uygun düşmemesi.
- Zamanlama ve planlama esnasında yapılan hatalar.
- Eğitimde öğretmen merkezli öğretimin kullanılması durumu da dikkate olumsuz açıdan etkileyen bir faktördür.
- Sınıf içerisindeki iletişimde empatiden yoksun tavırlar.
- Çok fazlaca standartlaştırılmış başarı değerlendirmeleri ile öğrenci performansını değerlendirme davranışı.

- Öğretim hayatı içinde öğrencinin kendilik, bütünlük ve özerklik ihtiyaçlarının giderilmemesi.
- Eğitim sahasının psikolojik ve fiziksel durumunun, öğretim yaşantılarının hedeflerine uygun şekilde düzenlenmesi dikkat açısından son derece önemlidir.

2.5 Dikkatin Türleri

2.5.1 Seçici dikkat

Seçici dikkat, karanlık bir odaya fenerle ya da bir ışık ile bakarken dikkatimizi ona yöne doğru çeken nesnelere üzerine ışık tutup diğer nesnelere karanlık bir şekilde bırakmaya benzemektedir. Seçici dikkat, birbiri ile ilişkili olan bilgiye konsantre olabilme yetisi ile doğrudan ilişkilidir. Çalışmalar küçük çocukların dikkat süreçlerini yetişkinlere oranla daha az kontrol edebildiklerini belirtmektedir. Küçük yaştaki bireylerin dikkati daha kolay bir şekilde bozulabilmekte ve dikkatlerini kendileri ile ilgili ve ilgili olmayan bilgilere göre düzenlemede yetişkinlere oranla daha az esnek olmaktadır. Seçici olmanın sebeplerinden biri kanal kapasitesinin bilgi işleme becerisini sınırlamasıdır. İkinci sebep ise, hangi detaylarla ilgileceğimiz hususu üzerinde kontrol yetkimizin var olmasıdır. Seçici dikkat, organizmanın ihtiyacı olduğu uyarıların dışında kalan uyarılara gereken önemin verilmemesi durumu şeklinde kısaca tanımlanabilir. Bir başka ifade ile seçici dikkat sınırlı seviyede olan duyuşal uyarıcıyı öncelik sırasına göre ön sıraya alabilme becerisidir. Van Zomeren ve Brouwer (1994) seçici dikkati, olumsuz olan düşünceleri, duyguları, bilgileri gibi beyinden uzaklaştırırken aynı anda bir veya daha fazla uyarıcı üzerinde durabilme kapasitesidir (Akt.: Erbay, 2013).

Denetim sistemi, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda seçiciliğin olabilmesi için gerekli olan önemli bir bileşendir. Denetim mekanizması kişilerin hayatlarında olmazsa olmazlarıdır. Denetim mekanizması aracılığıyla kişiler dikkat etmesi gereken uyarılara dikkat eder ve kişilerin ihtiyaçları değiştiğinde ise o gereksinimlere, amaçlara yönelmesine yardım eden bir mekanizma çeşididir (Kuşcu, 2010).

Seçici dikkat, sınırlı seviyede olan işlem kaynakları için sinir sistemlerine gerekli ve değerli olan bilgileri ileten, bu nedenle de insanların performansını

aşığıya çekecek ilgili olmayan, yanıltıcı olan, işlenmesi zor olan bilgi kaynakları için bir tür filtre ve süzgeç görevini üstlenen bir süreçtir. Seçici dikkatte kişiler faydası olmayan bilgileri kabul etmezken kesin bilgileri daha çok tercih ettiği gözlenir. Spor, sporculardan yarışma ile aynı görevi gerçekleştiren kişiler için yarışma ortamının tercihlerini önemsemelerini şart kılar. Bu ortamda sportif yeteneklerinin gelişiminin en temel noktası her sporun kendine mahsus yapısını (kurallar, amaç, fonksiyonları, fırsatlar, hedefler ve sınırlamalar) anlamak ve çevreye de aktarmaktır (Temel ve ark., 2016).

2.5.2 Sürdürülebilir dikkat

Diğer ismi Sürdürülen dikkat olan sürekli dikkat, kişinin uyarı almış durumunun devam ettirilmesi ve dikkati belli bir görev üzerinde odaklayabilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Özmen ve Demir (2012)'in, bir görevin yapılışı sırasında zihinsel bir uğraşın gerçekleştirilmesi dikkatin daha uzun bir süre belirli bir duruma ve çalışmaya yönlendirilmesi olarak da tanımlanabilir ve üst seviye zihinsel bir çaba gerektirmektedir. Karaduman (2004)'de sürekli dikkatin, çalışma belleği veya beyin kapasitesi becerilerinin içerdiğinden söz etmektedir ve dikkatin devamlılığının sağlanmasının bir öğrenci için, sınıftaki araştırmaların da şart olduğunu belirtmektedir. (Akt.: Kuşcu, 2010).

2.5.3 Bölünmüş dikkat

Bu dikkat çeşidinde kişi aynı andan birden fazla sayıda uyarana dikkatini yöneltebilmektedir. Bu noktada uyarı sayısının öneminden çok hangi uyarıcıya dikkatin ne kadarının kanalize edildiğidir. Gerçekleştirilen birçok deneyde ve araştırmada, odaklanmış dikkat ve bölünmüş dikkat koşulları altında deneklerin performansları birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Örneğin deneklerden, farklı kulaklardan aynı zamanda verilen iki mesajı dinlemeleri ve önceden belirlenmiş olan hedefleri seçmeleri istenmektedir. Odaklanmış dikkat durumunda bir mesaja dikkat edilmesi istenirken, bölünmüş dikkat koşulunda her iki mesajın dinlenip hedefleri belirlemeleri söylenir. Birtakım deneylerde incelenen hedefler iki mesajda aynı zamanda ortaya çıkabilir ve iki farklı tuşa aynı anda basılarak tepkilerin bu şekilde verilmesi istenmektedir. Örneğin, boyutlar, sesin şiddet düzeyi ve ses kalitesi olabilir; ses yüksek ya da alçak, ince veya kalın şekilde ortaya çıkabilir (Kuşcu, 2010).

2.5.4 Yoğunlaştırılmış dikkat

İnsanlar çevrelerinde karşılaştıkları uyaran grupları üzerinde her defasında farklı şekillerde odaklanma eğilimi gösterebilmektedir. Dikkatin odaklanması, kişinin dikkatini belli bir uyarıcıya yönlendirebilmesine dair olan yeteneğidir. Farklı bir söylem ile dikkatin belirli bir görsel, işitsel uyarıcıya karşı cevap vermesidir. Aydın (2007)'nin düşüncesine göre, odaklanma birincil (başat) ve ikincil (çekinik) olmak üzere iki düzeyde meydana gelmektedir. Birincil dikkat, yoğunlaşmış dikkat olarak da isimlendirilir. İkincil dikkat ise birincil dikkatin yoğunlaşmış olduğu uyarıcı grubuna dair arka planda yer alan değişkenler üzerine odaklanma şeklinde nitelendirilir. Odaklanmış dikkat herhangi bir şeyi algılamada ve algılanan her türlü uyarıcıya geri dönüş yapmada seçiciliği kapsamaktadır. Zira, Baddeley (1990) ve Pashler (1998)'e göre yoğunlaştırılmış dikkat, istemli olan dikkatin en temel özelliğidir ve organizmanın dışarıdan gelen uyarıcılara dair seçme işlevinde bulunması, yoğunlaştırılmış dikkatin bir tür belirtisidir. Bir örnek verecek olursak; Bir kokteylde aynı zamanda duyulan birçok sohbetten birisine odaklanmak veya radar ekranındaki nadir gelen sinyallerin farkına varılması bir örnek olabilir (Akt.: Gözalan ve Koçak, 2014).

2.6 Okul Öncesi Dönemde Dikkat Gelişimi

2.6.1 2 Aylık ve 7 aylık bebeklerde dikkat

Bebekler en fazla 2-3 dakika gibi sürelerde etrafındaki bireyleri ve olayları gözleyebilir, yüz şekillerini inceleyebilir, çevresindeki kişiyle sesli iletişime geçebilir. 7 aydan itibaren, bu faaliyetlere yaklaşık olarak 5 dakika dikkatini toplayabilir. 18 aylık çocuk tek olarak, aktivitede 30 saniye kadar dikkatini devam ettirebilir (Çağlar ve ark., 2011).

2.6.2 2 Yaş ve 2.5 yaş çocuğu

2 yaş çocuğu durum veya etkinliğe, dikkatini 30-60 saniye aralığında verebilir. Bir yetişkinin çocuğu yönlendirmesi ile bu süre 2-3 dakikaya kadar arttırılabilir. 2.5 yaş, dikkatini yaklaşık olarak 2 dakika sürdürebilir. Bu evrede faaliyetlerini, bir yetişkin ile yaptığı faaliyetlerden daha fazla zevk duyar. Yaşına ve gelişim

seviyesine uygun olan bir grup ile 10 dakika süre ile oyun oynayabilir (Çağlar ve ark., 2011).

2.6.3 3 Yaş çocuğu

Okul öncesi eğitimi tamamlayan bir 3 yaş çocuğu 3-8 dakika kadar bir zaman aralığında dikkatini sürdürebilir. Etkinlik yaşına ve gelişimine uygun ise de bu faaliyeti ilgisini kaybetmeden sona erdirebilir (Çağlar ve ark., 2011).

2.6.4 4 Yaş çocuğu

Bu yaş grubundaki bir çocuk dikkatini 8 dakikaya yakın sürdürebilir. Yeni ve ilgi çekici bir aktivite için bu süre 15 dakikaya çıkabilir. Yaş ve gelişim seviyesi olarak kendisi ile benzer düzeydeki bir grup ile 10 dakikaya kadar oyun oynayabilir (Göztalan ve Koçak, 2014)

2.6.5 5 Yaş çocuğu

5 yaş çocuğu, dikkatini sürdürürken dışarıdan gelen birçok uyarıyı görmezden gelebilir. Tekken, ilgisini çeken bir durumda dikkatini ortalama 10-15 dakika kadar sürdürebilir. Ona verilen bir vazife ya da faaliyet yaşına ve gelişimine uygun ise tahmini olarak 4-6 dakika aralığında dikkat edebilir. Yaşına ve gelişimine uygun olan bir grup çocuk ile 10-25 dakika aralığına kadar oyunu dikkati dağılmadan oynayabilir (Altun, 2017).

2.6.6 6 Yaş çocuğu

6 yaş çocuğu tek başına ilgisini çeken bir etkinliğe 30 dakika kadar dikkat verebilir. Bu yaştaki çocukların çoğunluğunda bir oyuna, etkinliğe ya da çevresindeki bir olayı kavrayıp dikkatlice tanımlayabilir (Çağlar ve ark., 2011).

2.7 Konsantrasyon Kavramı

Konsantrasyon, olan tüm dikkatin tek bir noktaya odaklanması, bütün öğrenme sistemlerinin aynı noktaya doğru yönlendirilmesi, neredeyse tüm alıcıların öğrenmeye hazır bir şekilde getirilerek algının en yüksek seviyedeki performansına ulaşmasının hedeflendiğı zaman dilimidir. Dikkati güçlendirmek, ilgisizliğin üstesinden gelmek, bedensel ve ruhsal kuvvetlere hakimiyet kurabilmek için dış çevreden gelen uyarılardan kendisini soyutlama sanatı

olarak açıklayabileceğimiz “konsantrasyon” ruhun düşünce veya fikir üstüne tüm dikkatini vermesi durumudur (Erdoğdu, 2015).

Konsantrasyon süresi, bireyden bireye değişiklik gösterebileceği gibi; aynı bireyde konu ve gerçekleştirilen olaya göre de değişik düzeylerde görülebilir. Çoğunlukla hoşlandığınız, merak ettiğiniz, değer verdiğiniz ve yeteneğinizin olduğu işlere daha uzun bir süre konsantrasyon sağlayabilirsiniz. Konsantrasyon sanki dıştan görünüşü ile sanki dikkat alanı daralmış gibidir. Fakat iç görünüşte ise, zihin gücünün aynı noktaya çevrilmesi gibi bir temel sistemine dayanmaktadır. Tek bir kavram üzerinde kitlenerek etrafa olan yayılmayı azaltmaktır (Çolakoğlu ve ark., 1993).

Derin konsantrasyon ise, dikkati herhangi bir şey üstüne çekmeden, biliş bu sabit dikkat şeklinde olmaktan başka bir halde olmayan bir durumdur. Bu şartlar altındayken zihinde herhangi bir imaj göstergesi yoktur. Ancak zihinde bir sessizlik hali hakimdir, zihin pasifleşmiş haldedir. Zihnin tüm haliyle kendini boşaltması ise, konsantrasyonun en son olan kısmıdır. Bu ancak derin meditasyon gibi anlarda görülebilen bir durumdur.

Konsantrasyonu sağlamak için zihnin belli bir konu üzerinde kalmasına mani olan uyaranları bir şekilde zihinden ötelemek gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı zihnin yüzeyindeki sessizliği ve dikkati bozan şeylerin neler olduğunu iyi bilmek gerekmektedir. Yani, zihni endişe halinden çıkartmak ve konsantrasyonu tam anlamıyla sağlamak, zihni denetim altına alabilmek ve duyu organlarından etkilenmeyen bir hale getirmektir. Konsantrasyon, kişilerin belirli bir işi yaparken yaptıkları etkinliklere yönelmesini sağlayan ve dikkatlerinin başka düşüncelerle, olaylarla dağılmasını önleyen bir tür güdülenmedir. İnsanların etrafında olan olayları veya çalıştıkları dersi özümlemelerinde belli bir kapasiteleri vardır. Araya giren başka düşünce ve olaylar dikkati dağıtarak kişilerin özümleme kapasitelerini olumsuz yönde etkiler (Darancık, 2014).

2.8 Konsantrasyonu Geliştirme Yöntemleri

Hiçbir birey doğuştan bir dikkat ve konsantrasyon kapasitesi ile dünyaya gelmemektedir. Genelde hedefimiz bu yetiyi kazanmak ve ileri seviyeye taşımak şeklindedir. Dikkat genelde bilinçli çalışma, zorlukların üstesinden gelme ve

bitirilen kısmen daha küçük eylemlerle artmaktadır. Bu tür araştırmalarda istek son derece önemlidir. Bir Şeyi başarmak için içtenlikle istemek gerekmektedir, istemeden yaptığımız işlerde başarıya ulaşmamız oldukça zordur. Bilinçli bir isteyişle, her Şey elde edilebilir.

2.8.1 Kendini gözleme ve analiz etme

Düşüncelerimizi her zaman gözlemlmek ve kontrolümüz altında tutmak istersek, konsantrasyon bozulması konusuyla da bir Şekilde dolaylı yada doğrudan ilgilenmek zorunda kalabiliriz. Sonrasında dikkatimizi dağıtacak ve konsantrasyon düzeyimizi olumsuz Şekilde etkileyecek faktörleri engellemeye çalışabiliriz. Konsantrasyonda öne çıkan etmen, her anda düşüncelerin bilinçli bir Şekilde yönetilmesidir. Dikkatimizi neler dağıtıyor, niçin bir türlü dikkatimi odaklayamıyorum veya hangi zaman ve koşullarda en iyi performans veririm gibi soruları kendimize sorarak engellerimizin ve eksiklerimizin farkına varabiliriz (Darancık, 2014).

2.8.2 Sadece bir iş üzerinde çalışmak

Konsantrasyonumuzu en olumsuz etkiyi yapan ve dağıtan yine kendi düşüncelerimiz olmaktadır. Bir işi yaparken düşüncelerimizin ve ilgisimizin farklı taraflara kayması, belki de aklımıza çok önemli fikirlerin gelmesi kaçınılmaz bir durum olmaktadır. Bu tarz durumları asgari seviyeye indirmek için aynı zaman zarfında birden fazla uğraş içinde bulunmamak gerekmektedir. Bazen sıradan bir işi yaparken aynı anda farklı konuları da düşünerek ve fikirler geliştirerek zaman kazandığımızı öne sürebilir, bundan dolayı da kendimizi bu Şekilde düşünerek haklı çıkarmak isteyebiliriz. İlk bakışta bu tür gerekçeler doğruymuş gibi olsa da en temelde yapılan işin kalitesini düşürmekten başka bir işe yaramayabilir. Fakat kişilerin o anki bakış açısı ile bir az zamanını azaltmaktan başka fayda sağlamaz gibi görülebilir. Kendimizi yapıyor olduğumuz herhangi bir işe ne kadar konsantre edebilirsek o kadar kısa bir süre içerisinde olumlu bir geri dönüş alırız. Bu durumun sonucu olarak da daha kısa zamanda daha çok işi ortaya çıkarabiliriz. Konsantrasyonun temel hedefi en kısa zamanda en çok işi üretmekten ise, en kısa zamanda en çok işi en iyi Şekilde sonuçlandırabilmektir (Deryakulu, 2004).

2.8.3 Zaman planlamasi yapmak

Zamanımızı elimizden geldiğince ayrıntılı bir şekilde planlamak hangi işimizi ne zaman yapacağımızı bilmemize zihnimizi ve hayatımızı buna göre düzenlememizi sağlamaktadır. Bu durumda bilişsel olarak odaklanma gücümüzü ve bir işe konsantrasyon olurken bize yardımcı olur (Parsons ve ark., 2017).

2.8.4 Tamamlanmamış İşleri Liste Haline Getirmek

Her zaman aklımızın bir köşesinde olan ama bir türlü sonlandırmayı başaramadığımız işlerimiz hep vardır. Bu tarz işler, genelde zihnimizi yok yere işgal ederler ve daha değerli konular üzerinde durmamıza engel olurlar. Bu başlanmış ama sonlandırılmamış işleri ne kadar çabuk sonlandırırız o kadar çok konsantrasyon gücümüzü de o kadar daha yararlı işlerde kullanılmak üzere boşalır (Parsons ve ark., 2017).

2.8.5 Hedefler belirleyerek çalışma

Gereken her türlü konsantrasyon için ilk olarak bir hedefin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun en küçük örneği basit bir düşünce, bir deneyim türü, küçük bir iş, yaratmak istediğiniz bir yapıt yada en geniş tanımıyla yaşamın temel amacı olabilmektedir. Farklı yönlerde çabalamak yerine kendisini tek bir hedefe odaklayabilen kişiler, karmaşayı ve dağınıklığı önleyici olmak adına çok önemli bir yol kat etmiş olurlar. Birden fazla farklı hedeften ise kesin olan tek bir hedef her zaman için daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Konsantrasyonun bilerek belirli bir noktaya doğru yöneltilmesi, bilinçliliğin ve bilinçaltının ulaşılacak istenen hedefe dair olan duyarlılığını üst seviyeye çıkarmaktadır. Yaşam içerisinde bir çoğumuzun büyük ve küçük hedefleri vardır. Bundan ötürü de enerjimiz bazen bir yana, bazen farklı bir yana doğru dağılmaktadır. Böylelikle de bazen ara hedeflerimiz birbirleriyle çakışabilirler. Oysa kendimizi büyük bir hedefe karşı odaklarsak var olan bütün enerjilerimizi bu hedefe doğru kullanabiliriz. Daha farklı bir anlatımla, büyük hedef bir miktarda enerji gibi neredeyse bütün enerjiyi kendisine çekecektir. Yaşam içerisinde sürekli olarak olumlu canlandırmaları ve hedefleri seçmeliyiz çünkü onlar geleceğimize doğrudan etki etmektedirler. Bundan dolayı da kendimize güzel hayaller, yüksek hedefler ve olumlu düşünceler edinmeye çalışmalı, motivasyonunun etkisini ise göz ardı etmemeliyiz. Bizi ulaşılamaz hissettiğimiz

hedefimize yaklaştıran en kk bir adım bile doğru yönde yapılmış bir hamledir (Köymen, 1994).

2.8.6 İlgili alanlarının yaşamdaki önemini belirlemek

Dikkat ve konsantrasyon araştırmalarında en kıymetli adım, gerçekten ilgilendiğimiz konuları ortaya çıkarmak ve onları yılmadan ve yorulmadan devam ettirebilmeyi başarabilmektir. Biliş düzeyinde bilinçlenmenin n şartı, ilgimizi çeken konuların, görünen kısımdan daha derin anlamlarını saptamaktır. Öncelikli olarak yaptıklarımızın arkasındaki nedenlerinin üstüne düşerek bulmamız gerekmektedir. Bizi bu tür davranışlara karşı çeken gerekçeler nedir? Hayat çok aktif bir serendir ve yalnızca günlük sorunların zlmesiyle başa çıkılamayacak kadar geniş kapsamlı bir yapıdır. İlk bakışta kendisini ele vermeyen, hemen anlaşılmayan davranışlarımızın, düşüncelerimizin ve seçimlerimizin gerekçelerini zmllemeliyiz. Yapmamız gereken eylem ve uğraşların hedefi, bize bunların getireceği kazanımlar ve seçimlerimizin yaşamımızdaki yeri, bizi bu kararlara almaya teşvik eden nedenlerin ve durumların neler olduğu hususunda biraz düşünmeliyiz. Bunlardan, kişiliğimizin gelişmesi için nasıl fayda sağlayacağımıza dair saptamalar yapmalıyız. (Ceyhan, 2011).

2.8.7 Güdülenme ve motivasyon

Konsantrasyon ve dikkat de güdülenme (motivasyon) ne çıkan en önemli etmendir. Motivasyon beceriler, yetenekli bireylerde daha gelişmiş bir beceridir (Tortop, 2018). Motivasyonun oluşumunu sağlayacak ve arttıracak olan durum ne ise öncelikle onun sağlanması gerekmektedir. Bu beceriler arasında hedef belirleme, görev değeri geliştirme gibi beceriler yer almaktadır. Eğer ki konsantrasyon becerimizi bir üst kademeye taşımak ve geliştirmek istiyorsak, yaptığımız işlerin bize çekici gelmesini başararak ilk adımı atmalıyız. Çünkü bizim ilgimizi çeken işlere daha istekli bir şekilde dikkatimizi veririz. Bundan ötürü görev ve işlerimiz karşısında olumlu bir zihinsel ve duygusal tutum, konsantrasyon yeteneğimizi ileriye taşıyacaktır. Yaptığımız her işi sevinçle ve istekli şekilde yapmak bu açıdan oldukça son derece önemlidir. Tam aksine yapacağımız işi eğer bir yük olarak algılasak, o işi bize gerçekten bir yük olur ve o tür işlerde başarıyı yakalama şansımız daha düşük ihtimalde olmaktadır.

Konsantrasyonun yoğunluk seviyesi motivasyonumuza ve kendi irademize de bağlı bir durumdur. Çok yoğun ve kısa süren bir konsantrasyon, yüz metre yarışı ile kıyaslanabilir; her ikisinin de kısa, yoğun bir güç kullanımından ardından bir an da olsa duraklama vardır (Özmenteş, 2008).

2.8.8 Uykusuz kalma

Uykunuzu yeteri kadar alamama beyin işlevlerimizin daha iyi şekilde çalışmasını, problem çözme ve muhakeme yapma becerilerimizi tam anlamıyla kullanmanıza engel olmaktadır. Tam olarak alınmayan bir uyku yeni bir bilgiyi hatırlamanıza ve günlük hayattaki işlere konsantre olmanızı engellemektedir. Gerekli olan uyku süresi kişiden kişiye göre farklılık gösterse bile yetişkinler 7-9 saat arası çocuklar ise 10-11 saat arasında uyumalıdırlar (Ceyhan, 2011).

2.9 Konsantrasyon Teknikleri (Odaklanma Teknikleri)

Konsantrasyon geliştirme noktasında bazı yararlı teknikler aşağıda verilmiştir. Bunlar (Parsons ve ark., 2017):

- Bireysel odaklanma yöntemleri geliştirmek, görev listesi oluşturmak ve birden çok işi aynı zaman zarfında yapmamak konsantrasyon yükseltici etkiye sahiptir.
- Sağlıklı beslenmek konsantrasyon gücü sağlamaktadır.
- Düzenli ve tam uyku uyumak konsantrasyon gücü sağlar; konsantrasyon bozukluğu faktörlerini azaltır.
- Düzenli beyin egzersizleri yapmak, bulmaca çözmek ve zeka oyunları oynamak çok güçlü bir şekilde konsantrasyon artırıcı etkiye sahiptir. Örneğin aşağıdaki oyunlar, bizzat konsantrasyon geliştirmeye yönelik tasarlanmış bilimsel egzersizlerdir.

2.10 Odaklanma Problemlerinin Nedenleri

Konsantrasyon problemi ise düşünceleri uzun süre bir konu ya da düşünce üzerinde sabit şekilde tutma becerisinin gelişmemesidir. Bu yeteneğin gelişmemesinin birçok nedeni vardır: Zihnimizde ortaya çıkan çağrışımlar, bir konu üstünde çalışma yaparken içine kapıldığımız duygular, içsel şaşkınlık veya

sadece yeterli olmayan ilgi bu nedenlerden birkaç tanesi olarak düşünölmektedir (Parlar, 2015).

Dikkat ve konsantrasyon problemlerinin ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden birisi duygusal yaşamımızın genellikle bir karmaşıklık içinde olmasıdır. Yaşanılan bütün kaygı halleri, sinirlilik, öfke, gibi olumsuz duygular zihninizde sürekli bir çalkantı halinin olmasına neden olabilir. Nasıl ki, çalkantılı halde olan bir su birikintisi bulanık bir duruma gelirse ve bu bulanıklık içinde dibi görmek mümkün değilse zihniniz için de aynı şeyler geçerlidir (Aydoğan ve Özbay, 2012).

Sağlığa ve mutluluğa berrak bir zihin kadar katkı yapan ve yardım eden bir şey neredeyse yoktur. Kişilerin neşeli oldukça bütün yaşam aktiviteleri normal olur, vücudun her tarafında uyumluluk ve sağlık hali oluşur. Üstüne basarak vurgulamakta fayda var ki, duygularımızın kökenleri ruhsal değildir. Duygular ruha bağlı değil, bedene ait özelliklerdir. Sinir sistemine, beyin fonksiyonlarına bağlıdırlar. Bilindiği üzere duygu durum değişikliklerinde ilk gözlenen şey, kalp ve damar sistemindeki değişikliklerdir. Örneğin; heyecan durumunda nabız yükselir, kalp düzensiz atmaya başlar, kalp arada bir tekler şekilde çarpabilir, göğüs daralması yaşanabilir. Böyle bir bedensel durum içindeyken de dikkatli olmamız veya herhangi bir konuya odaklanmamız çokta mümkün değildir. Bu nedenden dolayı konsantrasyon ve dikkat artırma egzersizlerinin başlangıcında fiziksel ve zihinsel bir gevşeme seansı yapmak yada bu durum bir şekilde ön koşul olarak kabul etmek şart gibi görünmektedir (Parlar, 2015).

Konsantrasyonumuza etki eden en önemli etkenlerden diğeri de; olumsuz düşünceler ve çözüme kavuşturulamayan sorunlardır. Hiç olmadık zamanlarda kendinizi bu tarz sorunlarla boğuşurken buluyorsanız, kendiniz için sadece bu tarz durumları düşünmeye dair vakit ayırmanız faydalı olmaktadır. Sorunlarınızı zamansız bir şekilde düşünmek ve kendi veriminize zarar vermek yerine sadece bu sorunun çözüme kavuşmasına dair neler yapılabilir tarzında 10-20 dakikalık zaman dilimleri ayırarak konu üzerinde kendi baskınızı gösterebilirsiniz. Bir diğeri manada zihniniz size itaat etmeyerek sürekli olarak sorunları aklınıza getireceğine, sadece sizin belirlediğiniz zaman aralığında bu problemi bir çözüme kavuşturmak için çalışmalar yapmamız, hâkimiyetin devamlı olarak sizin elinizde olduğunu daha bariz bir şekilde hissettirecektir (Özmenteş, 2008).

Beslenme bozuklukları ve uykusuzluk odaklanma konsantrasyon eksikliği için güçlü nedenler arasındadır. Bunların yanında genetik etmenlerden kaynaklı odaklanma sorunu yaşamak da mümkün olmaktadır. Odaklanma problemi ve konsantrasyon bozukluğu konusunda en büyük tetikleyici ise teknoloji olabilmektedir. Günümüz teknolojisi insanlarda odaklanma konsantrasyon eksikliğine yol açabiliyor. Bunun nedeni: sosyal medya bildirimleri, saat alarmı, SMS bildirimi, çağrı bildirimi, otomobil iç uyarılar ve korna gibi dış uyarılar, trafik işaretçileri, toplu yaşam sahaları, sürekli olarak duyduğumuz sesler ve tam anlamıyla tüm uyarılardır (Cindirella ve Hornung, 2016).

2.11 Konsantrasyonu Engelleyen Faktörler

Konsantrasyonu etkileyen faktörlerden Çevrede oluşan durumlar, Televizyon, rahat bir koltuk, rahatsız edici sesler, poster, telefon, afişler gibi durumlar dışsal nedenler içinde incelenmektedir. Diğer yandan içsel bazı nedenler de bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde verilebilir (Tudos ve ark., 2015):

- Fiziksel Sebepler (Aç kalma, uykusuz kalma, hastalık vb.)
- Can Sıkıntısı (İsteksiz olma , dikkat çekici bulmama vb.)
- Yaşanılan yoğun kaygı ve stres
- Yaşanan Korkular (Yanlış yapma veya başarısızlık korkusu)
- Ana fikre odaklanmadan yapılan okumalar
- Öfke, stres ve korku gerilim gibi olumsuz duygu durumlar

2.12 Benlik Kavramı

Ben, benlik, kişilik ve kendilik kavramı aynı anlamda kullanılmaktadır. Kişiyi, birey yapan ve diğer kişilerden ayırt edilmesini sağlayan duygu, tutum ve davranışlar olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2016). Benlik, kişinin kendini algılaması olarak tanımlanmakta, davranışın en önemli yordayıcısı olarak görülmekte ve bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Kendilik, çoğu kez bene karşılık gelmektedir (Mars, 2006).

Benlik kavramını çok sık kullanan psikolog James, bu kavramı ikiye ayırarak kullanmış ve incelemiştir: özne olan ben ve nesne olan ben. Benliğin özne olan tarafı, sürekli aktif olarak algılayan, hisseden, deneyimleyen, hayal kuran,

hatırlayan, seçimler yapabilen ve plan kurabilen kısmıdır. Nesne olan “ben” ise hayatın ve deneyimin nesnesidir. Nesne olan ben, pasif, etkilenen konumundadır. James benliğin, maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olarak üç kısımdan oluştuğunu belirtmiştir. Maddesel benlik, maddi çevremiz ve fiziki bedenimizi, sosyal benlik, öncelikle bireye en yakın olan aileden, bireyi etkileyen geniş toplumları kapsamaktadır. Ruhsal benlik kavramı ise, ahlaki ve manevi tavrımızı ve kendimizi değerlendirme şeklini oluşturmaktadır (Kurbanoglu, 2004).

Benlik kavramı, kişilerin yaşadığı çevresi ile olan yaşantısını algılama şekline göre ortaya çıkan dinamik bir süreçle beraber gelişmektedir. Bireyi, diğer insanların olumlu bir şekilde değerlendirmesi ve kişinin kabul edilmesi, benliğinin gelişmesinde son derece önemlidir. Bireyin yakın çevresinde ebeveyn, akran, öğretmenin önemi son derece fazladır. Birey kendisine hoş gelen veya hayal kırıklığına neden olan bir takım yaşantıların neticesinde kendisini değerli kılma duygusunu geliştirir (Duman, 2016).

Bu duygular diğer insanların kendisini değerlendirmesi neticesinde öğrenerek gelişim gösterir ve ortaya çıktıktan sonra, diğer insanların kendisini değerlendirmesinden bağımsız olarak varlığını sürdürür ve kişinin davranışını etkilemektedir. Benlik kavramı, bireyin bilişsel ve fiziksel özelliklerinin tamamı ve kişinin kendisinde olan bu özelliklere ilişkin öznel değerlendirmesi tarzında ifade edilmektedir.

Horney sağlıklı bir benlik gelişimi esnasında sevgi dolu, destekleyici ve anlayışlı ebeveyn tutumlarının önemini üzerinde durmuştur. Benliğin başarılı ve sağlıklı gelişebilmesi için ailenin uygun ortamı sağlayabilmesinin gerektiğini ve sağlanamadığı durumlarda çocukların yoğun olarak anksiyete duyguları yaşadığını belirtmiştir. Çocuğun benliğini koruyabilmek adına anksiyete ile baş etme yönündeki çabalarının boyun eğme, saldırganlık ve içe kapanma gibi nevrotik tutumlar geliştirebileceğini ifade eder. Çevredeki insanlara yönelme, insanlardan uzak durma ve insanlara karşı olmaya dayalı olan bu tutumlar bireyin benliğine yabancılaşmasına yol açmaktadır (Akt.: Şahin, 2016).

2.13 Öz Benlik

Öz benlik en genel tanımı ile şöyle açıklanmaktadır: Kişinin insanlara, hayata nesne ve varlıklara karşı hissettiği üstünlük, yeterlilik ve etkin olma duygularıdır. Küreselleşmeyle beraber insanların her geçen gün daha da yalnızlaştığını ve giderek içinde bulunduğu toplumlarda uzaklaşarak, daha çok tek bir kişi olarak yaşamayı tercih edilme noktasına gelmektedir. Bunun en başında hiç kuşku yok ki, teknoloji gelişmeler, içinde bulunduğu şehirleşmenin getirdiği olanaklarla birlikte insanoğlunun kendi iç dünyasına kapanmasıdır. Toplumsallaşmanın kişiler üzerindeki etkileri daha iyi bir eğitim olarak içindeki toplumsal durumu göz ardı ederek, kendini toplumdan uzaklaştırarak farklı bir topluma girerek kanıtlamaya çalışırken, aslında öz benliğinden yoksun kalarak içinde bulunduğu durumun farkına varamamaktadır. Bireyin özüne dokunacak pek bir şeyler yok, kelimelere sığdıramadıkları kaçamak ifadeleriyle kendi öz yargılarından arındırarak, yerine karışık üstünlük içeren bir üslup kullanarak kendini kıyaslamaya çabalasa da, giderek yalnızlaştığını görmemesi bireyler için giderek bir iç hesaplaşmadan ibarettir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Günümüzde bireyler bir anlık durağanlıkta kendi iç hesaplaşmalarına dayanarak hiç beklemediği yerde, ummadığı şekillerde bir kutuplaşmaya doğru hızla yol almaktadırlar. Öz benliklerini yavaşça yok ederlerken, aslında çevrelerine verdikleri haz o kadar akıcı olmamaktadır. Peki, kişiler bu noktaya nasıl geldiler ki bu denli soyutlanan bir öz ile karşı karşıya kalmışlardır. Bunun nedenleri kişilerin kendilerine sorması gerekir ki daha iyi bir izlenim versinler. Günümüzde öz benlikten yoksun bireylere bakınca şaşırılmamak mümkün değildir. Her kişinin öz benliğinde farklı anlamlar, farklı düşünceler yaygınlaşmıştır. Bireyin düşünceleri ile davranışları özünün bir parçasını oluştururken farklı bir üslup ile kendilerini bireylere karşı anlamsızca kelimeler kurarak anlatmaya çalışsalar da aslında kendilerini kandırmaktan bir adım öteye gidemedikleri görülmektedir. Kişiler içinde bulunduğu toplumun öz benliğinde öne çıkarırlarsa hem kendilerini, hem de yaşadıkları toplumda daha duyarlı bir birey haline gelirler. Aksine bir düşünceyi savunurlarsa, yani kendilerini toplumda soyutlarsalar sonradan ortaya çıkacak sorunları benimsemeleri gerekiyor (Duman, 2016; Tuncer ve Tanaş, 2011).

2.14 Öz Yeterlilik Kavramının Ortaya Çıkışı ve Sosyal Bilişsel Teori

Öz yeterlilik, son zamanlarda öğrenmenin duygusal düzeyini tanımlamada kullanılan öne çıkan değişkenlerden biri konumundadır. Düşünülmektedir ki öz yeterlilik algısı öğrenmede oldukça etkili bir durumdur. Öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımlarının yaygın bir şekilde kabul görmesiyle öğrenmenin kişi açısından durumunu betimleme ve açıklama seviyesinde öz yeterlilik büyük bir yer tutmaktadır (Tuncer ve Tanaş, 2011).

Aşkar ve Umay (2001)'a göre öz yeterlilik algısı üst seviyede olan bir kişinin karşılaştığı zorluklardan kaçmak yerine bu zorluklarla başa çıkmaya çalışmasıdır. Bir başka söyleyişle kişinin edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilme yeteneğidir. Bu çalışma alan dizini ve yapılan genel öz yeterlilik tanımlarını destekler şekildedir. Yine bu araştırmayı ve alan dizini destekler nitelikte yapılan bir diğer çalışma olan Cassidy ve Eachus (2002)' e göre öz yeterlilik kişinin herhangi bir davranışı veya hedefi gerçekleştirme becerisine ilişkin algısıdır şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Akkoyunlu ve Orhan (2003)'ün çalışmasında ise, öz yeterliliğin herhangi bir işi doğru ya da yanlış yapma davranışlarını önemli seviyede etkilediğini ve problemlerle başa çıkmada kişinin ısrar seviyesi ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemektedir. Öz yeterlilik kavramı bir bireyin bir işi, görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki bir yargısı şeklinde de açıklanabilir. Kişi kendisine ne düzeyde güveniyorsa işi yapma isteği ve öz yeterlilik seviyesi de aynı düzeyde olmaktadır (Akt.: Yıldız, 2014).

Öz yeterlilik düzeyleri, bireylerin düşüncelerini, duygularını, güdülenme seviyelerini ve davranışlarını belirlemektedir. Bu sebeple öz yeterlilik algısının zihinsel, davranışsal, ve seçme süreçleri üzerinde etkilerinin varlığından söz edilebilir. Bu etkiler ise şöyle özetlenebilir; Pajares (1996)'e göre yeterlik algıları kişilerin tercihlerini, takip ettikleri yolu ve davranış kalıplarına etki etmektedir. Birçok kişi kendilerini yeterli seviyede ve güvenli hissettikleri görevleri üstlenmektedirler. Diğer şekildeki görevlerden ise uzak durmaktadırlar. Tecrübeler insanların yapmayı tercih ettikleri ise, kişinin seçimlerini etkileyen öz inançları tecrübeyi açıklamada önemli seviyede bir

paya sahiptir. Bandura (2001)'e göre yeterlilik inançları hedefler ev amaçlar üstündeki etkisi aracılığıyla güdülenmeye önemli etkide bulunmaktadır. Kişilerin hangi zorlukları üstlenecekleri ne kadar çaba sarf edecekleri ve zorluklar karşısında ne seviyede direnecekleri belli bir seviyede yeterlilik inançlarına bağlı olmaktadır (Akt.: Balcı, 2013; Pajares, 1996).

2.15 Yeterlilik ve Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Albert Bandura, 1986 senesinde yayınlamış olduğu “Social Foundations of Thought and Action” adlı kitabında kişilerin düşünceleri ve yapmış oldukları eylemleri üzerinde kontrolün kendilerinde olmalarını sağlayan bir öz kontrol mekanizması olduklarını dile getirmiştir. Bandura'nın bakış açısına göre, bu öz sistem zihinsel ve duygusal yapıları kendi bünyesinde tutmakta ve sembolleştirme, diğerlerinden öğrenme ve geliştirilen alternatif yollar planlama, davranışları düzenleme ve öz yansımada bulunma gibi bazı yetenekleri kapsamaktadır (Akt.: Demir, 2015).

Sosyo-bilişsel kuram açısından ise, bu öz sistem algılama, düzenleme yapma ve davranışları ölçme ve değerlendirme gibi bir takım alt işlevleri de içermektedir. Bu şekilde, öz sistem kişilere kendi zihinsel süreçlerini ve hareketlerine etki etme çevrelerini değiştirme gibi kabiliyetler sağlayarak öz düzenleyici bir servis sağlanmaktadır. Bu kuruma göre, insanların davranışlarını yorumlama şekilleri çevrelerindeki olayları ve kendi öz inançlarını seçer ve ardından da sonraki davranışlar hakkında bilgi sunarak bu davranışların değişimini sağlamaktadır. Bu, Bandura'nın “Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı” nın temel yapısını oluşturur. Bu görüş açısından bakarak; bilişsel, duygusal ve biyolojik olaylar şeklindeki bireysel faktörler, davranış ve çevresel faktörler üçlü karşılıklı sonuçlanan bir etkileşim meydana getirirler. Bu üçlüme etkileşim sonucunda kişiler sosyal kökenli olduklarından ve sosyo-kültürel etkilerden etkilendiklerinden kendi çevrelerinin ve sosyal mekanizmalarının ürünleri ve onların üreticileri olarak görülmektedirler (Gençtürk, 2008).

Yeterlilik kuramı; kişinin kendine ait davranışları, düşüncesi ve motivasyonu üstünde etki sağlayabilmesi ile hususunda olan inancı üstünde duran bir sosyal-psikoloji davranış kuramıdır. Farklı bir söyleyiş ile yeterlik kuramı; kişilerin, yaşamlarındaki, olaylarda kendilerini nasıl motive ettikleri ne şekilde

düşündükleri, nasıl davrandıkları ve nasıl hissettiklerinin farkında olmalarını içine alan bir teori gibi düşünülmektedir (Ritter ve ark., 2001).

Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı bireylerarası dinamik ilişkiler üzerine kurulmuş bir kuramdır. Bireylerarası ilişkiler çevresel ve kalıtsal etmenleri içermekte ve kişilerin davranışlarını içermektedir. Bu teori, kişilerin yeterliliklerine, öz düzenleme süreçlerine ve öz yeterliliğe odaklanmaktadır. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramının dayandığı yedi temel ilke bulunmaktadır. Bunlar (Ritter ve ark., 2001);

- **Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism):** Kişinin davranışı, çevre ve bireysel etmenler karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşimdedir. Bu etkileşimler kişinin bir sonraki davranışının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Birbirini doğrudan veya dolaylı etkileyen bu değişim aşamasında, davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir. Bu değişim devamlıdır ve karşılıklı olan bir süreçtir.
- **Sembolleştirme Seviyesi (Symbolizing Capability):** Bandura' teorisine göre insanlar dünya ile etkileşime girerken daha çok kendi zihinsel temsillerini kullanırlar ve bu yöntemle dünyayı daha sembolik olarak görmektedirler. Düşünebilme ve konuşabilme yeteneğiyle insanlar geçmiş ile geleceği birbiri ile ilişkilendirebilmektedir.
- **İleriyi Görme (Öngörü) Kapasitesi (Forethought Capability):** Bireyler geleceğe yönelik amaçlarını belirleyebilirler, gelecek zamanı planlayabilirler. Diğer kişilerin kendilerine ne şekilde davranacakları hususunda fikir yürütebilirler.
- **Dolaylı Şekilde Öğrenme Seviyesi (Vicarious Capability):** Kişiler özellikle de çocuklar, genelde diğer kişiler davranışlarını ve tavırlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenebilirler.
- **Öz Düzenleme Seviyesi (Self Regulation Capability):** Sosyal Biliş teorisine göre, bireyler kendi davranışlarını kontrol altında tutabilme yetisine sahip olmalıdır. Kişiler nasıl çalışacaklarını, kaç saat uyuyacaklarını, neleri, ne kadar yiyip içeceklerini, neyi, nereye kadar konuşacaklarını, toplum içerisinde nasıl davranış göstereceklerini vb. birçok davranışlarını kendileri denetim altında tutabilirler.

- **Öz Yargılama Seviyesi (Self Reflective Capability):** İnsanlar kendileri ile ilgili düşünme, yargılarda bulunma ve kendilerini yansıtırma gücüne sahiptir. Kişiler, kendileri ile ilgili algıların farkına varırlar ve performanslarına bu algılarını yansıtarak bu konu hakkındaki yeterlilikleri hakkında bir düşünceye varırlar.
- **Öz Yeterlilik (Self Efficacy):** Bandura, yetkinliği bir davranışı başarılı bir şekilde yapma kapasitesine dayanan kişinin kendine yönelik algısı olarak açıklamıştır. Yani, kişinin gelecekte karşılaşacağı sorunlu durumların altından ne derece kalkabileceğine ilişkin olan algısıdır. Kişinin davranış yeteneğinin farkına varması, yönetebilmesi ve denetleyebilmesidir.

2.16 Öz Yeterlilik Kavramı

2.16.1 Öz yeterliliğin tanımı

Stanford Üniversitesi profesörlerinde Albert Bandura tarafından ortaya atılan öz yeterlilik (self-efficacy), bireyin belli bir seviyede performansı gerçekleştirmek için şart olan etkinlikleri kurgulaması ve performansı başarıyla yapmasıyla ilgili kendi becerisine ilişkin algısı şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka ifade ile öz yeterlilik, kişinin bir görevi başarıyla tamamlama kapasitesi hakkındaki kişisel algısıdır. Gerçekçi öz yeterlilik algısına sahip olmak son derece önemlidir çünkü performans yönünden baktığımızda öz yeterlilik algısı davranışı etkileyen bir etmen olarak işlev görmekte, motivasyonu ve devamlılığı uzatmaktadır. Bandura (1997), öz yeterlilik algısını davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin temel belirleyicileri olarak açıklamaktadır. Bundan dolayı, öz yeterlilik davranışların ortaya çıkışında ve davranışları yönlendirmede son derece etkili bir algıdır (Akt.: Bülbül, 2016).

Öz yeterlilik algısı beceri, yetenek ve bilgi gibi farklı değişkenleri de dolaylı yoldan etkilemektedir. Bandura (1989)'a göre, yeteneklere sahip olmakla bu becerileri değişen durumlarda etkili ve istikrarlı bir biçimde kullanabilme arasında ciddi fark vardır. İnsanlar bir işi başarıyla yerine getirebilme hususunda gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmalarına rağmen aynı anda bu beceri ve yeteneklerden tereddüt de edebilirler. Bundan dolayı görevi yerine getirebilme konusunda girişimde bulunmaktan uzak durabilirler(Akt.: Şahin, 2016).Görevi başarıyla tamamlayabilmek için insanlar bilgi, beceri ve

yeteneklerine güvenmelidirler. Kendi yeterliklerine kesinlikle inanmayan ve güvenmeyen kişilerin, öğrendikleri yetenekleri belli bir süre sonra kaybettikleri, zor durumlarla karşılaştıklarında çekimser davrandıkları, motivasyon ve isteklerinin düştüğü ve hedeflerine ulaşmada isteksiz oldukları gözlenmektedir (Bolat, 2011).

2.16.2 Öz yeterliliğin önemi

Öz yeterlilik, kişinin gelecek zaman karşısına çıkan zor şartları alt etmede ne derecede başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki olan yargısı ve inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güçlük olan durumlara şu durumlar örnek olabilir: Bir sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıf içerisinde öğretmenlik yapma, bir topluluk ya da kalabalık karşısında konuşma vb. öz yeterlilik, kişinin yeteneklerinin bir fonksiyonu değildir. Kişinin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin durumların bir çıktısıdır, bir sonucudur. Öz yeterlilik, kişinin farklı koşullarla baş etme, belli bir etkinliği başarı ile sonuçlandırma becerisine, var olan kapasitesine dair olan kendini algılayışıdır, inancıdır ve kendi yargısıdır. Öz yeterlilik duygusu yüksek olan kişilerin kendi kapasitelerine dair güçlü bir inançları mevcuttur ve performanslarını daha üst seviyelere çıkarmaya çabalarlar ve karşılarına çıkan engeller karşısında devam etme olasılıkları daha yüksek bir orandır. Öz yeterlilik her çeşit davranışa etki edebilir, akademik, sosyal etkinlikler ya da eğlence etkinlikleri gibi. Çocuklar bir görevi başarıyla yerine getirmek için gereken becerilere sahip olabilirler. Fakat kendilerini o görevi başarıyla yerine getirmek için bu yetenekleri gerçekten kullanabilecek yeteneğe sahip gibi düşünmezlerse başarısız da olabilirler farklı olarak o görevi gerçekleştirme girişimine bile kalkışmayabilirler (Aydoğan ve Özbay, 2012).

Öz yeterlilik, bir tür yetenek değildir. Yetenekler, kişilerin dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeyler olarak açıklanmaktadır. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani kişisel kapasiteyi içermektedir. Öz yeterlilik algısı belirli sahalarda kişinin becerilerinin deneyerek gerçekleştirecekleridir. Şöyle ki öz yeterliliği yüksek olan kişiler zor bir durumla karşılaştıklarında bu durumdan uzaklaşmak yerine üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar (Kurbanoglu, 2004).

2.16.3 Öz yeterlilik algısının aktifleştirdiği süreçler

Öz yeterlilik algısının aktif olduğu belli başlı dört psikolojik süreç vardır. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 2001).

2.16.3.1 Bilişsel süreçler (cognitive processes)

Birey sosyal, bilişsel ve davranışsal yeteneklerini organize edebilme ve farklı amaçlarla kullanabilme yeteneğine sahiptir. Kişinin eylemlerinin ya da yapmayı amaçladığı şeylerin birçoğu öncelikle düşüncelerde planlanmaktadır. Bu bağlamda bilişsel süreçler hem düşüncüyü şekillendirir hem de duygusal tepkileri denetlemektedir. Kişinin öz yeterlilik algısı da bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. İnsan davranışlarının önemli bir bütünü önceden düşünülen bilişsel hedefler tarafından düzenlenmekte ve kişinin kendi yetenekleri ile ilgili öz değerlendirmelerinden ciddi seviyede etkilenmektedir (Demir, 2015).

2.16.3.2 Seçme süreçleri (selection processes)

Kişiler buldukları çevre içerisinde çaba gerektiren ve başarabileceklerine inandıkları durumları tercih etmektedirler. Seçme esnasında bireyin karşılaştığı durumlar kişisel gelişimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Yapılan tercihler doğrultusunda kişilerin farklı alanlarda sosyal bağlantıları, yeterlilikleri ve ilgileri gelişme göstermektedir. Belirli yeterliklerin, değerlerin ve ilgilerin gelişmeye devam ettiği bu süre zarfında öz yeterlilik algısı, kişinin gelişimini, kariyer seçimini ve dolayısıyla da yaşamının yönüne etkide bulunmaktadır (Bandura, 2001).

2.16.3.3 Motivasyonel süreçler (motivational processes)

Pek çok bireyin motivasyonu bilişsel olarak organize edilmiştir. Kişiler muhtemel eylemlerin olası olan sonuçlarını tahmin etmektedirler. Kendi kendilerine hedef belirlerler ve geleceğe yönelik planlar yaparlar. Yani özetle, insanlar, kendi kendilerini motive ederler ve bu süreçte de düşünme egzersizleri yaparak hareketlerini önceden tayin ederler. Bu süre içerisinde kişinin yaptıkları karşısında olumlu sonuçlar beklemesi de motivasyonun yükselmesinde ciddi bir rol oynamaktadır. Yapabilecekleri konusundaki öz yeterlilik algısı fazla olan kişiler başarısızlıklarını yetersiz çalışmaya bağlarken, zayıf öz yeterlilik algısına

sahip bireyler de başarısızlıklarını yeteneksiz olmaları ile eşleştirmektedirler (Yıldız, 2014).

2.16.3.4 Duyuşsal süreçler (affective processes)

İnsanların bir işin üstesinden gelmelerine dair duydukları inançları, zor durum karşısında yaşadıkları sıkıntı, depresyon ve o esnadaki motivasyon düzeylerine etkilemektedir. Öz yeterlilik algıları stresli durumla başa çıkabilme ve kaygı seviyesini düşürme de merkezi bir güçtedir. Duygular arasında arabulucu role sahip olan öz yeterlilik algısı, tehdit altında olduğu hissedilen durumlarda sıkıntıya yol açan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Tehdit edici durumlarda devreye girerek bireyin motivasyonunu yükseltip performansını yükseltir (Şahin, 2016).

2.16.4 Öz Yeterliliğin Kaynakları

2.16.4.1 Kazanılmış başarılar

Bireyin bir görevi başarıyla yerine getirmesi sonraki benzer işlerde de başarılı olacağına bir göstergesidir. Böylece kişi yaşadığı başarıyı ödül olarak algılar ve bu durum bireyi gelecekteki benzer davranışlara karşı güdülemektedir. Burada deneyimlerin zorluk derecesi çok önemlidir. Eğer kişi kolay elde ettiği başarıları yaşarsa her hangi bir başarısızlık durumunda cesareti daha çabuk zedelenmektedir. Tekrar edilen başarısızlıklar, yüksek bir öz yeterlilik algısı geliştirmeye ket vuracağı için bireyin zor bir görevle karşılaştığında ısrarcı olmak için gerekli direncin gelişmesine ket vurabilmektedir. Bandura (1986), öz yeterlilik algısının güçlenmesi için başarılı deneyimlerin yaşanmasının gerekli olduğunu, bu algının başarılı deneyimler sayesinde zamanla geliştiğini ve sonrasında yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtmektedir (Akt.: Demir, 2015; Schwerzer ve ark., 1997).

2.16.4.2 Dolaylı yaşantılar (vicarious experince)

Kişiler, öz yeterlilik seviyelerine dair tek bir bilgi kaynağı olarak yeterli deneyimlerine güvenmezler. Birçok beklenti başkalarının yaşantılarını hayal ederek ortaya çıkarılmaktadır. Farklı bireylerin başarılarını görmek, kişinin kendisinin de başarı beklentisini yükseltmesinin önünü açabilir. Kendimizden beklentilerimizin nedeni diğer kişilerin deneyimlerini gözlememizden

kaynaklanabilir. Dolaylı yaşantılar ile birey, başarılı olan modelleri izler veya başkaları ile kendisini sosyal olarak karşılaştırır (Schwarzer ve ark., 1997).

2.16.4.3 Sözel ikna (verbal persuasion)

İnsan davranışlarına etki etmede girişimlerinde sözel ikna, kullanılabilirliği ve kolaylığı sebebiyle çok sık olarak kullanılmaktadır. İnsanlar geçmişte kendilerini çaresiz bırakmış durumlar ile başarılı bir şekilde başa çıkabildiklerine inanma aracılığıyla yol alırlar. Yeterlilik beklentisi kişinin kendi başarılı deneyimleri sonunda elde ettiği yeterlik beklentisinden daha düşüktür ve olumsuz yaşantılardan kolay bir şekilde etkilenebilir. Bir davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğimize dair sözler ve öğütler kişinin güdülenmesini ve öz yeterliliğinin değişmesinin önünü açabilir. Sözel ikna, bireyin kendi konuşmalarından, olumlu görüntüden ve başka kişilerin beklentilerinden geri bildirim değerlendirmelerinin sosyal etkisi ya da sözel iknası öz yeterliliği etkilemektedir (Aydoğan ve Özbay, 2012).

2.16.4.4 Temsili (dolaylı öğrenilen) deneyimler (vicarious experience)

Çevreden başka bireylerin başarılarını gözlemlemek, bireyin kendi başarısına yönelik algısına da etki edebilir. Ancak, başkalarını gözlemlemek yerine bireyin kendi deneyimleri öz yeterlilik algısının oluşumunda daha etkilidir. Gözlemlenen bireyin yaşı, eğitimi, cinsiyeti kişiye benzerliği, bireyde ben de yapabilirim algısı uyandırırken, başarısızlığı ise kendisinden şüphe duymasına yol açabilmektedir. Fakat sadece model almayla edinilen öz yeterlilik algısı daha düşüktür ve daha çabuk zarar görebilme eğilimindedir (Demir, 2015).

2.16.4.5 Duygusal uyarılma/fizyolojik durum (emotional arousal)

Duygusal uyarılma, kişinin tehdit edici durumlar ile başa çıkmasında algılanan öz yeterliliğini etkileyecek temel bir kaynak görevi üstlenmektedir. Bireyler kaygı ve sıkıntı durumlarına bakarak fizyolojik uyarılma durumlarını kullanırlar. Çünkü yüksek düzeyde uyarılma genelde bireyin performansı zayıflatabilir, kişiler aşırı uyarılmadıklarında ve gergin olmadıklarında başarı beklentileri daha yüksek olmaktadır. Fizyolojik ve duygusal durumlar, heyecanlanmak, yorgunluk ve dikkatsizlik seviyesi kişilerin performansları konusunda güvenlerini etkilemektedir. Kişinin davranışı yapacağı esnada

fiziksel ve duygusal açıdan iyi olması, onun bu davranışa dair bir girişimde bulunma olasılığını yükseltmektedir (Aşkar ve Umar, 2001; Mars, 2006).

2.16.5 Öz yeterlilik algısına etki eden faktörler

Bir insanda öz yeterlilik algısı çocuklukta gelişmeye başlar ve bu zaman zarfında çevrenin etkisi büyük bir rol oynamaktadır. Yaşanan başarılı ve başarısız durumlar öz yeterlilik algısının seviyesinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Öz yeterlilik algısını önemli ölçüde etkileyen dört etmen vardır:

- Bireyin bir işle ilgili geçmiş deneyimleri,
- Bireyin işi yaparken aldığı geri dönütler,
- Bireyin yaşamış olduğu kültür,
- Bireyin içinde bulunduğu meslek grubu çevresi.

Bu etmenler içinde, öz yeterlilik algısını en çok kişisel deneyimler etkilemektedir. Kişiler yaşadıkları deneyimleri değerlendirirler ve elde ettikleri sonuçlara göre benzer durumları gerçekleştirebilme konusunda bir yeterlik algısı geliştirmektedirler. Sonraki eylemlerine de bu deneyimler sonucunda geliştirdikleri algılar rehberlik etmektedir. Başarılı deneyimler öz yeterlilik algısını yükseltirken, tekrar eden başarısızlıklar öz yeterlilik algısının düşmesine neden olmaktadır. Bandura (1986), kuvvetli bir öz yeterlilik algısının zaman içinde başarılı deneyimler sonucunda arttığını, bir kez oluştuğu zaman da kararlılık gösterdiğini ve bazen yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtmektedir. Fakat, bireylerin öz yeterlilik algıları çevreden gelen tepkilerden de etkilenmektedir. Özellikle, kişinin yeterliğine ilişkin alınan yorumlar, yakınlarının ve iş arkadaşlarının verdikleri sözel geri bildirimler, kişinin öz yeterlilik algısını dolayısıyla da bir görevi yerine getirebilmedeki çabalarını etkilemektedir (Bandura, 2001; Akt.: Demir, 2015).

2.17 Öz Yeterlilik İle İlgili Alan Yazını Çalışmaları

2.17.1 Türkiye’de yapılan çalışmalar

Aydoğan ve Özbay (2012) yapılan çalışmada akademik erteleme davranışı, benlik saygısı, anlık kaygı, öz yeterlilik arasındaki ilişki araştırmıştır. Elde edilen Korelasyon değerleri sonuçlarına göre, akademik erteleme davranışı ile

benlik saygısı arasında negatif açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öz yeterlilik ve benlik saygısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki saptanmış , benlik saygısı ve durumluluk kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye saptanmıştır. Akademik erteleme davranışlarının yaşla negatif yönde anlamlı ilişkisinin varlığı saptanmıştır.

Aksu (2008) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretim şekline yönelik öz-yeterlilik inançları, cinsiyet ve alan ve anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemiştir. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılının ikinci arasında, Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarından 232'nin katılımı ile yapılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği bu araştırmada veriler, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla derlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematik öğretimime yönelik öz yeterlilik inancı ve başa çıkma davranışı alt boyutları açısından yüksek eğilimleri oldukları saptanmıştır. Cinsiyet, liseden mezun olunan alan ve anabilim dallarına göre öz yeterlilik inancı açısından, katılan denekler arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010), yaptıkları çalışmada öğretmenlerdeki öz yeterlilik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. El edilen bulgulara göre kıdem yılına ve bransa öğretmenlerin öz yeterlilik puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

Yaman ve arkadaşları (2004), çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet ve mezun olunan okula göre farklılaşmadığı ancak öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

2.17.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Pajares ve Miller (1994)'in, yapmış olduğu çalışmada öz yeterliliğin matematik başarısındaki yerini araştırmışlardır. Çalışmada öz yeterlilik algısının yanında matematiğe dair olan kaygı, matematiğe verilen önem gibi farklı değişkenler ile matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öz yeterlilik algısının matematik dersi başarısını pozitif yönde

etkilediği, bu etkinin de diğer faktörlerin matematik başarı üzerindeki etkilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri birçok faktörde yordayıcı etkiye sahiptir. Bergman ve arkadaşları (1977), öğretmenin algılanan öz yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin aşarı ve motivasyonunu yordayıcı özellik gösterdiği sonucunu elde etmiştir.

Brouwers ve Tomic (2000), çalışmalarında öğretmen öz yeterliliğinin sınıf yönetimi ve tükenmişlikte önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Çalışma bulgularına göre öz yeterliliği düşük öğretmenlerin sınıf yönetimi düşük olmakla birlikte öğrencilere gerek akademik becerileri gerek öz düzenleme becerilerini kazandırmada yetersiz oldukları görülmüştür.

Yoon (2002), öğretmen öz yeterliliğinin öğretmen-öğrenci ilişkisindeki önemini incelemiştir. Çalışmada düşük öz yeterlilik negatif ilişkiye etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen-öğrenci arasında bu negatif ilişki öğretmenin öğrenciye yeterli bilgiyi vermekte, ilgili becerileri kazandırmakta ve uygun bir model olmaktadır yetersizliği ve beraberinde getirecektir.

Schunk (1991), öz yeterlilik ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmenin öz yeterlilik düzeyi okul öncesi öğrenci için bir model kaynağıdır (Bandura, 2001). Öğrenci öğretmeni izleyerek ve taklit ederek davranışlarını öğrenecektir. Bu noktada, öğretmendeki yüksek bir öz yeterlilik öğrencide de aynı becerinin gelişmesine olanak tanıyacaktır. Schunk öz yeterliliği yüksek öğrencilerin de akademik başarılarının yüksek olacağını belirtmiştir. Akademik başarının gelişmesindeki anahtar faktörler dikkat, konsantrasyon, ilgi ve azim de öz yeterlilik sayesinde gelişecektir. Bu sayede öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri dolaylı olarak öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini etkiler görülmektedir.

Schrifer ve Czerniak (1999), öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci başarısında ve motivasyonundaki etkisine dikkat çekmiştir. Çalışmaya göre, düşük öz yeterliliği olan öğretmenler başarısız öğrencilerin öğrenemeyeceği ve hep başarısız olacaklarına yönelik inanç geliştirdiklerini göstermiştir. Diğer yandan yüksek öz yeterlilikteki öğretmenler ulaşabilir ve yapabilir şeklinde

olumlu inançlar geliştirerek öğrencilerin akademik başarıları için daha çok performans sergilemektedir.

2.18 Dikkat ve Konsantrasyon Becerileri İle İlgili Alan Yazını Çalışmaları

2.18.1 Türkiye’de yapılan çalışmalar

Karaduman (2004) yapmış olduğu çalışmada, dikkat toplama düzeylerini yükseltmeye yönelik hazırlanmış olduğu eğitimlerin öğrencilerin benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisini araştırmıştır. İlkokul 4 ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan ve dikkat toplama eğitimi ile güdüleme eğitimi alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre dikkat toplama düzeylerinin, akademik benlik algılarının ve okul başarı oranlarının yükseldiğini sonucuna varılmıştır. Bir diğer yandan, sınıfları ve cinsiyet gibi demografik değişkenle açısından dikkat toplama düzeyleri, akademik benlik algılarının ve okul başarılarının bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İnel (2014)’ün aktardığı bilgiye göre, Irak ve Karakaş (2002) çalışmalarında, belli bir zihinsel görevde iyi ve kötü performans gösteren kişilerin üç farklı türde dikkat durumu altında olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkilerini birbiri ile kıyaslamaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, farklı dikkat durumları ve zihinsel performans seviyelerinin P300 tepkisi genliği ve gamma tepkisinin meydana geldiği zaman penceresi üzerinde farklı türde durumların olduğu bulgusuna varılmıştır.

Güneş (1997)’ de yapılan çalışmada ilkokul öğrencilerinin dikkat özellikleri ve okuma seviyeleri birtakım değişkenler açısından incelediği çalışmasında, sosyoekonomik düzey, cinsiyet değişkenleri bağımsız değişken olarak ele almış, öğrenci dikkati ve okuma seviyeleri gibi değişkenler ise bağımsız değişkenler açısından ele alınmış ve incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyoekonomik düzeyleri yüksek ve iyi olan öğrencilerin dikkat düzeylerinin yüksek olduğu ve bunlara ek olarak, dikkat düzeyi yüksek durumda olan öğrencilerin, okuma seviyelerinin de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ağca (2012) araştırmasında, deneysel olarak, ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, cep telefonu kullanımının İngilizce kelimelerin öğreniminde ve basılı materyallere mobil destek sağlanmasının motivasyon ve dikkat üzerinde olumlu olan etkilerin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.18.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Okul öncesi dönem davranışsal ve fizyolojik gelişimin en hızlı görüldüğü ve ilerleyen süreçlerde etkili olan önemli bir gelişim evresidir. Bayles (2013), sözel, sosyal, motor ve akademik başarıda dikkat ve konsantrasyonun öneminden bahsetmiştir. Dikkat ve konsantrasyon becerisi iyi olan okul öncesi çocuklarda sosyalleşme becerisinin, sözel kendini ifade etme becerisinin, motor davranışları kontrol etme becerisinin ve akademik performanslarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Thomas ve arkadaşları (1968), okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerinin ve bu becerileri öğrencilere kazandırmadaki yetkinliklerinin sınıf için düzen ve kontroldeki öneminden bahsetmiştir. Hiç şüphesiz otokontrol ve sosyal düzen ve normların sınıf içinde çocuklara kazandırılması ilerleyen akademik ve sosyal yaşantı için hazırlayıcı bir etken olmaktadır.

Okul öncesi çocuklar genellikle hareketli olmaları ve yerinde duramamaları gibi nedenlerden dolayı Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) için önemli bir parametredir. Yapılan çalışmalarda DEHB tanısının okul öncesindeki çocuklarda yaygınlığını %50'den fazla olarak belirtmiştir (Barkley, 1991). Okul öncesi çocukların nöral aktivitelerinin diğer dönemlere oranla daha fazla olması bu bağlantıların sağlıklı kurulması için kritik dönemdir (Goldstein ve Goldstein, 1990). Sınıf içerisinde sağlıklı bir dikkat ve konsantrasyon becerisinin kazandırılması bu bağların sağlıklı oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Okul öncesi çocuklarda dikkat ve konsantrasyonun önemli olduğu bir diğer alan bilişsel öz düzenlemedir. Bu kavram davranışların içsel ve dışsal faktörlerin göz önüne alınarak şekillenmesi ile karakterizedir (Posner ve Rothbart, 1998). Çocuklara kazandırılan dikkat ve konsantrasyon becerisi onların planlama, organize etme ve değerlendirme becerilerinin gelişmesine bu sayede öz

düzenleme düzeylerinin yüksek olmasını sağlayacaktır (Dowsett, 2006; Zimmerman, 1989).



3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Bu modelde okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerisi geliştirmedeki öz yeterlilik düzeyleri incelenmiş ve buna etki eden demografik değişkenler araştırılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmada ulaşılabilir evren İstanbul İli belirlenmiştir. Örneklem olarak ise Bahçelievler ilçesinde görev yapan şans örneklem metoduna göre seçilen 200 okulöncesi öğretmeni belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı (purposive sampling) ve ölçüt örnekleme (criterion sampling) teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2010) Yapılan çalışma için etik kurul (Ek-1). ve milli eğitim anket uygulama onayı alınmıştır (Ek-2).

3.3 Veri Toplama Araçları

Dikkat ve konsantrasyon becerileri geliştirebilme öz yeterlilik ölçeği araştırma sürecinde kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması aşağıdaki aşamalar oluşmuştur.

3.3.1 Ölçek geliştirme çalışması

Ölçek geliştirme çalışması tarama (survey) modeline göre sürdürülmüştür. Tarama çalışmaları, öz yeterlilik ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda olduğu gibi geniş bir katılım isteyen örneklem gereksinimi gerekmektedir. (Cohen ve Manion, 2007) Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerileri geliştirebilmede öz yeterlilikleri düzeylerini belirlemeye yarayan ölçme aracının geliştirilmesi için bir çok araştırmacı tarafından belirtilen aşağıdaki aşamalar izlenerek sürdürülmüştür. (Karasar, 2000).

3.3.2 Madde havuzu aşaması

Madde havuzunu oluşturabilmek için alan uzmanları ve alan dizininde yer alan dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirme ve öz yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar aynı zamanda üç okul öncesi öğretmeninde konu ile ilgili kompozisyon gibi yöntemler kullanılarak oluşturulmuştur. Literatür ve öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonlar dikkate alınarak 26 öncül madde belirlenmiştir. Bu öncül maddeler belirlenirken ayrıca belirtildiği şekilde öğretmenlerin görüşlerinde de yararlanılmıştır. Öncül maddeler geliştirilecek ölçeğin etkinliğini ve kullanılabilirliği artırmak amacıyla olumlu öncüller şeklinde hazırlanmıştır. Olumlu öncüllerin belirlenmesinin sebebi öz yeterlilik ile ilgili çalışmalarda olumlu maddelerin kullanılmasının önerilmesidir (Bandura, 1997).

Eğitim araştırmalarında genelde tek sayılı dereceleme ölçekleri kullanılır. Bunlardan en çok 5 dereceli ölçekler tercih edilir (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışma çerçevesinde, 5 dereceli ölçek Bana hiç uymuyor, Bana kısmen uyuyor, Kararsızım, Bana uyuyor, Bana tamamen uyuyor şeklindeki ölçek geliştirilmesi düşünülmüştür.

3.3.3 Kapsam geçerliliği test edilmesi aşaması

Kapsam geçerliliği, ölçülmesi istenilen maddelerin nitelik ve nicelik açısından yeterli olması durumudur. Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne de başvurmak gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu yüzden, madde havuzu 26 maddelik taslak ölçek haline dönüştürülmüştür. Dönüştürülen bu taslak ölçekle, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirme yönelik öz yeterlilik düzeylerini ölçmeyi belirleip belirlenmeyeceği konusunda, iki eğitim bilimlari ve bir ölçme değerlendirme uzmanı görüşleri alınmıştır. Maddelerin anlaşılabilir olması içinde bir Türk dili uzmanının görüşü alınmıştır. Tüm bu çalışmalar sonunda taslak ölçek toplam 24 madde olacak şekilde son haline dönüştürülmüştür (EK3).

3.3.4 Ön deneme aşaması

Geliştirilen taslak ölçek ilk önce 20 kişilik okulöncesi öğretmen grubuna denemelik form olarak uygulanmıştır. Anlaşılmayan madde olup olmadığına

ilişkin öğretmenlerin görüşleri de alınarak gerekli düzeltmelerin olup olmadığına bakılmıştır.

3.3.5 Uygulama aşaması

Örnek büyüklüğünün en az 100 kişiden oluşması ve faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının en az beş katı büyüklükte olması önerilir (Bryman ve Cramer, 1999; Tavşancıl,2002). Bu kapsamda, çalışmanın evreni İstanbul İli örneklem ise Bahçelievler ilçesinde görev yapan devlet ve özel okullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinden oluşan 200 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin kodlanmasında Bana hiç uymuyor 1, Bana kısmen uymuyor 2, Kararsızım 3, Bana uyuyor 4, Bana tamamen uyuyor 5 dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri ve taslak tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 19.0 programına girilmiştir.

3.3.6 Yapı geçerliliğinin belirlenmesi aşaması

Ölçeğin yapı geçerliliğinin genel durumu ile ilgili açımlayıcı faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Faktör analizi, birden çok değişkene bağlı değişken veya değişkenleri açıklama yaparak bağımsız değişken sayısını ve değişkenlerin faktör yükleri hakkı bilgi veren tekniktir. Bu uygulanan teknik birçok alanda kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir. Bu teknikte bütün değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek veriler anlamlı bir şekilde sunulur (Turgut ve Baykul, 1992; Balcı, 1995). Bu teknikte, çok sayıdaki değişkenler arasında ilişkinin olduğu özgün değişken ile az sayıda ilişkisiz gibi gözükse ama hipotetik olarak düşünülen değişkenlerin bulunması amaçlanır (Tatlıdil, 1992). Bu çalışmada kullanılan açımlayıcı faktör analizi belirlenen maddeler arasından aynı niteliği ya da yapıyı ölçen maddelerin belirlenerek gruplanması ve az sayıdaki bu anlamlı faktörlerle açıklanmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir (Bryman ve Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008).

Bu süreçte sırasıyla Bartlett's Test Of Sphericity hesaplanmıştır. Bu test, değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlı olup olmadığını araştırır. Aynı zamanda faktör analizi tekniğinin değişkenlere uygulanabilirliğini de test eder. Ardından, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri hesaplanmıştır. KMO değerleri uygulanan faktör analizinin iyi düzeyde olup olmadığı hakkında fikir

vermektedir. Daha sonra, verileri optimum düzeyde temsil edebilecek faktör sayısı, her faktör tarafından açıklanan kümülatif varyans yüzdesi belirlenmiştir. Maddelerin ortak varyans değerleri, özdeğer çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Oluşturulacak modelde yer alacak faktör sayısı, öz değerleri (eigen) birden büyük olan faktörler olarak belirlenmiştir. En sonun da ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Varimax döndürme tekniği de faktörlerin yorumlanabilir olması için kullanılmıştır.

Bu süreçte, Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett’in Küresellik Testi bulguları, ortak faktör varyans değerleri, çizgi grafiği, temel bileşenler analiz sonuçları için “varimax” döndürme tekniği sonuçları yorumlanmıştır.

3.3.7 Güvenilirlik hesaplama aşaması

Ölçeğin güvenilirlik durumunun test edilmesi için madde-toplam test puanı korelasyonu ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık kat sayısı incelenmiştir. Cronbach-Alfa iç tutarlılık kat sayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığı hakkında fikir verir. 0,70 üzerindeki değerler test güvenilirliği yönüyle yeterli olarak kabul görülmektedir. Madde-toplam test puanı korelasyonu, madde puanı ile test maddeleri toplam puanı arasında olan ilişkisini açıklar. Madde-toplam test puanı korelasyonu yüksek ve pozitif çıkarsa ölçek iç tutarlılık açısından iyi düzeyde olduğu bilgisini verir (Büyüköztürk, 2007).

3.3.8 Örneklem büyüklüğünün incelenmesi

Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett’in Küresellik Testi ile sorgulanır (Büyüköztürk, 2007; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). Bartlett’in Küresellik Testi anlamlı ve KMO değeri 0,50’den büyük olmalıdır. KMO değeri 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel olacak şekilde düşünülmektedir (Bryman & Cramer, 1999; Şeker, Deniz & Görgeç, 2004). Bartlett’in Küresellik Testi sonucu ve KMO değeri Çizelge 3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		0,896
Bartlett'in Küresellik Testi	Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	3797.520
	Sd	666
	Anlamlılık	0,000

Çizelge 3.1'de KMO katsayısının 0,896 çıktığı görülmekte olup, örneklem büyüklüğü mükemmel yakın olduğunu ve Bartlett'in Küresellik Testi sonucu ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığı, veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu bilgisini vermektedir. Bartlett'in Küresellik Testi değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliliği hakkında fikir verir. Anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri çıkması, faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişki olduğunu ortaya koyar.

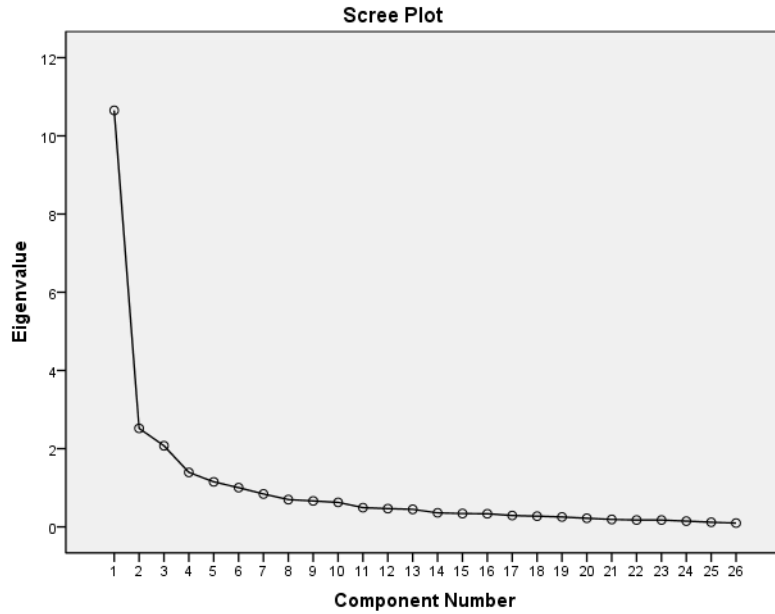
3.3.9 Taslak ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi

Ortak varyanslar, taslak ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacı ile ortaya konmuştur. Faktör yük değeri 0,40 ve üzerinde olan maddeler sonraki analiz sürecinde yer almaktadır (Büyüköztürk 2007). Bu süreçte 24 maddeye ait faktör yük değerlerinin 0,54 ile 0,84 arasında değiştiği tespit edilerek tüm maddeler analiz süreci kapsamında değerlendirilmiştir. 26 madde için varimax döndürme tekniği sonrası madde yük değerleri incelendiğinde 16. ve 23. maddeler birden fazla faktörde, 0.10'dan daha az bir farkla yer almaları sebebiyle binişik maddeler olarak değerlendirilip ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, 23. maddenin tek başına bir faktör olarak çıkması ve düzeltilmiş madde-toplam ölçek korelasyonu değerinin (0,28) düşük çıkması nedenleriyle bu maddeye ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin 24 maddeden oluşması gerektiği tespit edilerek ölçek bileşenlerini belirlemek üzere aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Ölçek faktör sayısının belirlenmesi
- Faktör maddelerinin belirlenmesi
- Faktörlerin isimlendirmesi, aşamaları uygulanmıştır.

3.3.9.1 Faktör sayısının belirlenmesi

Ölçekte yer alan faktörlerin madde sayısının belirlenmesi için: öz değer-çizgi grafiği incelenmelidir (Büyüköztürk, 2007; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). 26 maddeden oluşan ölçek için çizgi grafiği Şekil 3.1’de görüldüğü gibidir.



Şekil 3.1: Çizgi Grafiği

Bryman ve Cramer (1999) ve Büyüköztürk (2007) çizgi grafiğindeki görülen ani düşüşler (kırılma noktaları) faktör sayısı hakkında fikir verir. Şekil 3.1 incelendiğinde çizgi grafiğinde görüldüğü üzere yüksek ivmeli hızlı düşüşler incelendiğinde çizgi grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı bileşenlerin 1, 2, 3, 4, 5, 6 numaralı faktörler olduğu, 7 numaralı faktörden itibaren grafik yataya bağlanmıştır. Buna göre ölçeğin içinde bulundurduğu anlamlı faktör sayısının yedi olduğu açıktır.

Öz değeri 1 veya 1’den büyük olan faktörler, önemli faktör olarak nitelendirilir (Bryman ve Cramer,1999). Ölçekte öz değeri 1’den büyük olan yedi faktör olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın % 12,6’sını, ikinci faktör %11,7’sini, üçüncü faktör % 11,2’sini, dördüncü faktör % 11,0’ini, beşinci faktör %9,8’ini, altıncı faktör %9,8’ini, ve yedinci faktörü %9,7’sini açıklamaktadır.

Özdeğerler için birikimli varyans miktarının ise toplam varyansın % 66'sını açıkladığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalarda toplam varyans oranının % 40 ile % 60 arasında değer alıyor olması durumunda ölçeğin faktör yapısı güçlüdür (Tavşancıl, 2002). Bu durum ölçeğin toplam varyans oranının yeterli bir değere sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.9.2 Faktör değişkenlerinin belirlenmesi

Maddelerin faktörlere nasıl dağıldığının belirlenmesi için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen faktörler ve yükleri Çizelge 3.2 de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2: Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
d1	0.686						
d2	0.754						
d3	0.790						
d4	0.752						
d5		0.838					
d6		0.757					
d7		0.671					
d8			0.701				
d9			0.782				
d10			0.655				
d11			0.553				
d12				0.785			
d13				0.817			
d14				0.812			
d15				0.536			
d17					0.830		
d18					0.916		
d19					0.892		
d20						0.767	
d21						0.675	
d22						0.690	
d24							0.766
d25							0.813
d26							0.751

3.3.9.3 Faktörlerin isimlendirilmesi

Bu aşamada faktörler ve maddelerin hangi özelliği ölçtüğü ile ilgili kestirim yapılarak isimlendirmeler yapılmıştır. Çizelge 3.3.'te görüldüğü üzere Faktör 1

altında toplanan maddelerin dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat İle İlgili Bilimsel Bilgileri Takip Edebilme Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 2 altında toplanan maddelerin öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Öğrencide Dikkat ve Konsantrasyonu Değerlendirme Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 3 altında toplanan maddelerin dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturmayla yakından ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat Geliştirici Öğrenme Ortamı Oluşturma Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 4 altında toplanan maddelerin dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat Geliştirici Oyun Etkinliklerinin Kullanımı Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 5 altında toplanan maddelerin dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı ilgili ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat Geliştirici Bilgisayar Oyunları ve Yazılımlarının Kullanımı Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 6 altında toplanan maddelerin dikkat geliştirmede rehberlik edebilme ilgili ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat Geliştirmede Rehberlik Edebilme Boyutu” olarak adlandırılmıştır. Faktör 7 altında toplanan maddelerin dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme ilgili ilişkili olduğu belirlenmiş ve “Dikkat Geliştirici Kalem Kağıt Etkinliklerini Yapabilme Boyutu” olarak adlandırılmıştır.

Çizelge 3.3: Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör	Faktör Adı	Maddeler
Faktör 1	Dikkat İle İlgili Bilimsel Bilgileri Takip Edebilme	1,2,3,4
Faktör 2	Öğrencide Dikkat ve Konsantrasyonu Değerlendirme	5,6,7
Faktör 3	Dikkat Geliştirici Öğrenme Ortamı Oluşturma	8,9,10,11
Faktör 4	Dikkat Geliştirici Oyun Etkinliklerinin Kullanımı	12,13,14,15
Faktör 5	Dikkat Geliştirici Bilgisayar Oyunları ve Yazılımlarının Kullanımı	17,18,19
Faktör 6	Dikkat Geliştirmede Rehberlik Edebilme	20,21,22
Faktör 7	Dikkat Geliştirici Kalem Kağıt Etkinliklerini Yapabilme	24,25,26

3.3.9.4 Ölçeğin güvenirliliği ile ilgili bulgular

Çizelge 3.4: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
Dikkat İle İlgili Bilimsel Bilgileri Takip Edebilme Boyutu	0,80	4
Öğrencide Dikkat ve Konsantrasyonu Değerlendirme Boyutu	0,82	3
Dikkat Geliştirici Öğrenme Ortamı Oluşturma Boyutu	0,82	4
Dikkat Geliştirici Oyun Etkinliklerinin Kullanımı Boyutu	0,88	4
Dikkat Geliştirici Bilgisayar Oyunları ve Yazılımların Kullanılması Boyutu	0,92	3
Dikkat Geliştirmede Rehberlik Edebilme Boyutu	0,87	3
Dikkat Geliştirici Kalem Kağıt Etkinliklerini Yapabilme Ölçek Geneli Boyutu	0,92	3
	0,93	24

Ölçek geneli ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, 1'e yakın bulunan Cronbach Alfa katsayısının yüksek geçerlilik özelliği gösterdiği esas alınırsa ölçeğin genel olarak geçerli olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Çizelge 3.5: Madde Toplam Korelasyonu

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Cronbach Alfa'sı
d24	95.8550	147.853	0,648	0,924
d25	95.7800	148.162	0,650	0,924
d26	95.7150	147.883	0,689	0,924
d1	96.3150	149.172	0,457	0,927
d2	96.1750	148.798	0,530	0,926
d3	96.4800	145.447	0,533	0,926
d4	96.6750	142.864	0,518	0,928
d5	96.1200	148.709	0,477	0,927
d6	96.2650	145.231	0,617	0,924
d7	96.1100	146.330	0,597	0,925
d8	96.0250	148.537	0,551	0,925
d9	95.9550	150.154	0,585	0,925
d10	95.8750	150.381	0,588	0,925
d11	95.8750	148.753	0,602	0,925
d12	95.9150	149.696	0,587	0,925
d13	95.8400	148.889	0,623	0,924
d14	95.9500	148.269	0,630	0,924
d15	95.7600	148.997	0,639	0,924
d17	96.1500	147.907	0,519	0,926
d18	96.2600	147.490	0,491	0,927
d19	96.2350	147.487	0,504	0,926
d20	95.7700	147.987	0,701	0,923
d21	95.7600	148.605	0,685	0,924
d22	95.7400	148.324	0,657	0,924

Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin boyutsuz olmadığı varsayımının doğru olduğu görülmüştür. Yedi boyutlu bulunmuştur:

- Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme,
- Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme,
- Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma,
- Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı,
- Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı,
- Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme,
- Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanışlı bir ölçek olabileceği söylenebilir.

4. BULGULAR

4.1 Araştırmaya ilişkin nicel bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerini belirleme ölçeği ve alt boyutlarının ortalama, maksimum ve minimum puanları ve standart sapmaları Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Düzeylerinin Betimsel Analizi

	n	Min	Max	Ortalama	Standart Sapma
Ölçek Geneli	200	2.04	4.80	4.0080	0.50698
Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme	200	1.00	5.00	3.7888	0.84365
Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme	200	1.00	5.00	4.0350	0.81813
Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma	200	2.25	5.00	4.2675	0.60438
Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı	200	1.75	5.00	4.3337	0.62971
Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı	200	1.00	5.00	3.9850	0.91168
Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme	200	2.00	5.00	4.4433	0.63414
Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme	200	1.33	5.00	4.4167	0.69677

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik puan ortalamaları (\bar{X} =4.00) iken, Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme alt boyut ortalama puanları (\bar{X} = 3.78), Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme alt boyut ortalama puanları (\bar{X} = 4.03), Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma alt boyut ortalama puanları (\bar{X} =4.26), Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı alt boyut ortalama puanları (\bar{X} = 4.33), Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı alt boyut ortalama

puanları (\bar{X} = 3.98), Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme alt boyut ortalama puanları (\bar{X} = 4.44), Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme alt boyut ortalama puanları (\bar{X} = 4.41) şeklinde dir.

4.2 Birinci alt problemlere ilişkin bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik ölçeği puan ortalamalarının yaşa göre değişimi Çizelge 4.2’te sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplararası	1.919	7	0,274	1,069	0,385
	Gruplarıçi	49.230	192	0,256		
	Toplam	51.149	199			
Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme	Gruplararası	11.765	7	1,681	2,485	0,018
	Gruplarıçi	129.872	192	0,676		
	Toplam	141.637	199			
Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme	Gruplararası	1.648	7	0,235	0,344	0,933
	Gruplarıçi	131.551	192	0,685		
	Toplam	133.199	199			
Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma	Gruplararası	1.489	7	0,213	0,574	0,777
	Gruplarıçi	71.199	192	0,371		
	Toplam	72.689	199			
Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı	Gruplararası	2.376	7	0,339	0,852	0,546
	Gruplarıçi	76.533	192	0,399		
	Toplam	78.910	199			
Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı	Gruplararası	11.273	7	1,610	2,006	0,056
	Gruplarıçi	154.126	192	0,803		
	Toplam	165.399	199			
Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme	Gruplararası	2.964	7	0,423	1,055	0,394
	Gruplarıçi	77.061	192	0,401		
	Toplam	80.024	199			
Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme	Gruplararası	1.747	7	0,250	0,505	0,830
	Gruplarıçi	94.864	192	0,494		
	Toplam	96.611	199			

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(7,192)} = 1,069$; $p>0,05$). Ölçeğin

diğer alt boyutlarının da sadece dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme yaşa göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(7,192)}=1,069$; $p<0,05$).

4.2.1 İkinci alt problemlere ilişkin bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik ölçeği puan ortalamalarının kıdeme göre değişimi Çizelge 4.3.'te sunulmuştur.

Çizelge 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplararası	1.307	6	0,218	0,844	0,538
	Gruplariçi	49.842	193	0,258		
	Toplam	51.149	199			
Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme	Gruplararası	4.867	6	0,811	1,145	0,338
	Gruplariçi	136.770	193	0,709		
	Toplam	141.637	199			
Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme	Gruplararası	5.083	6	0,847	1,276	0,270
	Gruplariçi	128.117	193	0,664		
	Toplam	133.199	199			
Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma	Gruplararası	1.893	6	0,316	0,860	0,525
	Gruplariçi	70.795	193	0,367		
	Toplam	72.689	199			
Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı	Gruplararası	4.700	6	0,783	2,037	0,063
	Gruplariçi	74.209	193	0,385		
	Toplam	78.910	199			
Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı	Gruplararası	4.590	6	0,765	0,918	0,483
	Gruplariçi	160.810	193	0,833		
	Toplam	165.399	199			
Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme	Gruplararası	1.772	6	0,295	0,728	0,627
	Gruplariçi	78.253	193	0,405		
	Toplam	80.024	199			
Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme	Gruplararası	1.867	6	0,311	0,634	0,703
	Gruplariçi	94.744	193	0,491		
	Toplam	96.611	199			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerini dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin kıdeme bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir (Bkz. Çizelge 4.3). Tabloda

görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik puanlarının kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(6,193)}=0,844$; $p> 0,05$).

4.2.2 Üçüncü alt problemlere ilişkin bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik ölçeği puan ortalamalarının görev yapılan okul türüne göre değişimi Çizelge 4.4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Görev Yapılan Okul Türüne (Devlet/Özel) Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplararası	0.029	1	0,029	0,112	0,739
	Gruplarıçi	51.120	198	0,258		
	Toplam	51.149	199			
Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme	Gruplararası	0.263	1	0,263	0,368	0,545
	Gruplarıçi	141.374	198	0,714		
	Toplam	141.637	199			
Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme	Gruplararası	0.934	1	0,934	1,398	0,238
	Gruplarıçi	132.266	198	0,668		
	Toplam	133.199	199			
Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma	Gruplararası	0.031	1	0,031	0,085	0,771
	Gruplarıçi	72.657	198	0,367		
	Toplam	72.689	199			
Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı	Gruplararası	0.300	1	0,300	0,756	0,386
	Gruplarıçi	78.609	198	0,397		
	Toplam	78.910	199			
Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı	Gruplararası	0.027	1	0,027	0,033	0,857
	Gruplarıçi	165.372	198	0,835		
	Toplam	165.399	199			
Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme	Gruplararası	0.020	1	0,020	0,049	0,824
	Gruplarıçi	80.004	198	0,404		
	Toplam	80.024	199			
Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme	Gruplararası	0.036	1	0,036	0,073	0,787
	Gruplarıçi	96.576	198	0,488		
	Toplam	96.611	199			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne (devlet /özel bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir ve Çizelge 4.4’de gösterilmiştir. Çizelge 4.4’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(1,198)}=0,112$; $p> 0,05$).

4.2.3 Dördüncü alt problemlere ilişkin bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik ölçeği puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre değişimi Çizelge 4.5.’te sunulmuştur.

Çizelge 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat ve Konsantrasyon Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öz yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeylerine (Ön Lisans/ Lisans / LisansÜstü)Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplararası	0.411	2	0,205	0,797	0,452
	Gruplariçi	50.738	197	0,258		
	Toplam	51.149	199			
Dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme	Gruplararası	0.519	2	0,260	0,362	0,696
	Gruplariçi	141.118	197	0,716		
	Toplam	141.637	199			
Öğrencide dikkat ve konsantrasyonu değerlendirme	Gruplararası	1.002	2	0,501	0,747	0,475
	Gruplariçi	132.197	197	0,671		
	Toplam	133.199	199			
Dikkat geliştirici öğrenme ortamı oluşturma	Gruplararası	0.394	2	0,197	0,537	0,585
	Gruplariçi	72.295	197	0,367		
	Toplam	72.689	199			
Dikkat geliştirici oyun etkinliklerinin kullanımı	Gruplararası	0.940	2	0,470	1,187	0,307
	Gruplariçi	77.970	197	0,396		
	Toplam	78.910	199			
Dikkat geliştirici bilgisayar oyunları ve yazılımlarının kullanımı	Gruplararası	0.037	2	0,018	0,022	0,978
	Gruplariçi	165.362	197	0,839		
	Toplam	165.399	199			
Dikkat geliştirmede rehberlik edebilme	Gruplararası	0.879	2	0,439	1,094	0,337
	Gruplariçi	79.145	197	0,402		
	Toplam	80.024	199			
Dikkat geliştirici kalem kağıt etkinliklerini yapabilme	Gruplararası	1.921	2	0,960	1,998	0,138
	Gruplariçi	94.690	197	0,481		
	Toplam	96.611	199			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir ve izelge 4.5’de gösterilmiştir. Çizelge 4.5’de görüldüğü okul öncesi ğretmenlerinin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,197)}=0,797$; $p>0,05$).



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Günümüzde yapılan akademik çalışmalar ile gerekse medya veya sosyal medya üzerinden her zaman okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimin temelinde öğrencilerimizden beklediğimiz veya öğretmemiz gereken beceriler vardır. Günümüz çocuklarında 3 T kullanımının artması sebebi ile dikkat ve konsantrasyon becerileri konusunun önemi hem eğitimciler hem de aileler tarafından önem teşkil etmektedir.

Yapılan literatür araştırması sonucunda dikkati nasıl daha iyi geliştirebileceğimiz veya birkaç makale dışında genel olarak konu sadece ‘Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği’ ve daha çok eğitim alanı dışında yapılmış konsantrasyon ve öz yeterlilik çalışmalarına rastlanılmıştır.Yapılan araştırmalarda dikkat konusunda genel olarak çocukların becerilerine bakılmıştır.Ancak önemli ve atlanılmaması gerek bir nokta da dikkat ve konsantrasyon eğitimi verecek eğitimcilerin bu alandaki öz yeterlilikleri düzeyleridir.Literatür çalışmalarına katkı sağlanacağı ve ileriki araştırmalar içinde yol gösterici olabileceği düşüncesi ile araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeyleri incelenmiştir.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, Bahçelievler ilçesinde bulunan devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, 200 okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirebilme öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmanın ilk aşamasında oluşturulan ölçek formunun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında alan dizin çalışmalarında benzer ölçekler incelenmiş ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşan havuzdan kapsam

geçerliliği noktasında 26 öncül madde seçilmiş ve ölçeğin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliliğinin incelenmesinin ardından elde edilen yüksek Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı örneklemin faktör analizi için yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ardından maddelerin uzay düzleminde küresel bağıntı oluşturup oluşturmadıkları ve aralarındaki ilişki için Barlett'in Küresellik Testi uygulanmış ve elde edilen katsayının anlamlı olması bu hipotezin de desteklendiği sonucu elde edilmiştir. Bulunan sonuçlar ölçeğin yapı geçerliliğinin iyi olduğu görülmüştür (Bryman ve Cramer, 1999; Şeker ve ark., 2005).

Çalışmanın ikinci aşamasında ölçek faktör yapısı incelenmiştir. 26 madde için yapılan analiz sonucunda iki madde çalışma dışında bırakılmış ve ölçeğe 24 maddelik son hali verilmiştir. Analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör elde edilmiş ve faktörler toplam varyansın %66'lık kısmını açıklamaktadır. Bulgular sonucunda ölçek faktör yapısının güçlü olduğu bulunmuştur (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Elde edilen faktörlerin madde dağılımı ve isimlendirmesi bulgular bölümünde sunulmuştur (Bkz. Çizelge 3.2 ve 3.3).

Üçüncü adım olarak ölçek geçerliliği incelenmiştir. Yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin iyi geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir (Bkz. Çizelge 3.4). Yapılan madde analizi sonucunda madde-ölçek korelasyonunun ve madde silindiğinde ölçek Cronbach Alfa katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar alan dizin çalışmaları göz önüne alındığında ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu sonucunu vermiştir (Bryman ve Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007).

Son olarak araştırma problemlerine yönelik hipotezlerin sınanması için varyans analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları yaşın dikkat ile ilgili bilimsel bilgileri takip edebilme faktörüne etkisinin dışında yaş, kıdem, görev yapılan okul ve eğitim düzeyinin okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyine etkisi bulunmamıştır. Alan dizi çalışmaları incelendiğinde ilgili konu için çalışma bulunmamıştır. Öz yeterlilik hedefe ulaşmak isteyen bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme ve düzenleme becerisidir (Brown ve ark., 1999; Schunk, 1994). Şu haliyle bir duygu, düşünce ve davranışın ortak paydası olan dikkatin öz yeterlilik alanında incelenmesi gerekmektedir. Alan dizin

çalışmaları dikkatin düzenlenmesinde öz yeterlilik kavramının önemini göstermektedir (Kim ve ark., 2015). Çalışmanın bulgularından biri de okul öncesi öğretmenlerindeki dikkat ve konsantrasyonun geliştirilmesine yönelik öz yeterlilik puanlarının ortalamasının üzerinde bulunmasıdır (Bkn. Çizelge 4.1). Çalışma bulguları Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'ün çalışmasında belirttiği okul öncesi öğretmenlerin yüksek öz yeterlilik düzeylerinin olduğu ve bu düzeyin cinsiyet ve demografik bilgilere göre farklılık göstermediği sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Alan dizinde yer alan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri için benzer sonuçların bulunduğu görülmüştür (Üstüner ve ark., 2009; Yılmaz ve Topçu, 2008) .

Okul öncesi dönem 4-5 yaş çocukların okula hazırlık yaptıkları ve okul ortamını deneyimledikleri ilk basamak olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde verilen kazanımların yaşam boyu çocuğun hayatında önemli etkileri bulunmaktadır (Chung ve ark., 2005). Özellikle eğitimin amacına ulaşması için gerekli olan dikkat ve konsantrasyon becerilerinin kazandırılması için de bir zemin olarak düşünülebilir. Şu haliyle öğretmenlerin çocuklara bu beceriyi kazandırmada kendilerini yetkin ve becerikli görmeleri öz yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır.

Diehl ve arkadaşları (2006) dikkati odaklama sürecinde dikkat dağıtan etmenlerin kontrol altında tutulması ve davranışların düzenlenmesinde öz yeterlilik kavramının öneminden bahsetmiştir. Çalışmalarında öz yeterliliğin yükselmesi ile çevreden gelen uyarıcıları ve içsel uyarıları kontrol altına alma becerisi artmaktadır. Bu sayede kişi dikkat ve konsantrasyonunu daha verimli ve amaca uygun bir şekilde kullanabilmektedir.

Luszczynska ve arkadaşları (2004) da bireyin dikkat dağıtıcı unsurlara direnmesi ve hedefe ulaşmak için bu engellerin aşmasında öz yeterlilik becerisinin etkisini incelemiştir. Luszczynska ve arkadaşları (2004) öz yeterliliğin davranışsal yönünün dikkat ve konsantrasyon gelişimindeki etkisinden bahsetmiştir. Şu haliyle görülmektedir ki bir konu için öz yeterliliğin gelişmesi ilgili konu ile ilgili başarıyı ve sonuca ulaşmayı beraberinde getirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerde dikkat ve konsantrasyon becerisi kazandırmadaki öz yeterlilik düzeyleri sonuca ulaşmada

önemli bir rol oynamakta ve hem niteliksel hem niceliksel olarak kaliteli bir öğrenim ortamının oluşmasında etkili olmaktadır.

Okul öncesi dönem çeşitlik davranışsal alanlarda gelişimin ve olgunluğun en hızlı görüldüğü dönemdir. Bu alanların başında sözel davranış, sosyal davranış, motor davranış ve akademik davranış gelmektedir. Bu noktada dikkat ve konsantrasyonun, sözel davranış, sosyal davranış, motor davranış ve akademik davranışlar için önemli bir bileşen olduğu bilinmektedir (Bayles, 2013). Thomas ve arkadaşları (1968) öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyonlarının sınıf içi uygun davranışların oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Schutte and Hopkins (1970), ana okulu çocukları için öğretmenlerin gösterdikleri takdir ve dikkatin yönergeleri takip etmede başarıyı arttırdığını ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu iki çalışma birlikte dikkat ve konsantrasyonun istenen davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu ve sınıf yönetimi noktasında okul öncesi öğretmenler için kolaylık sağladığını göstermektedir.

Alan dizin çalışmalarında üzerinde durulan bir başka konu ise Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğudur (DEHB). Okul öncesi dönem çocukların diğer dönemlere oranla daha çok beyin hücresi ve nöral bağlantıya sahip oldukları dönemdir (Goldstein ve Goldstein, 1990; Loughran, 1998). Bu nedenle bu dönemdeki hücrelerin ve nöral bağlantıların olumlu kullanılması devam eden gelişim evreleri için önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem çocukların en hareketli ve öğrenmeye en aç oldukları dönemdir. Bu dönemde yerinde duramayan ve sürekli enerji halindeki çocuk için dikkat ve konsantrasyon patoloji oluşumunu önleyici bir yöntemdir. Yapılan çalışmalarda DEHB tanısı almış çocukların %50-70 aralığında bir bölümü okul öncesi dönemde semptomları göstermiştir (Barkley, 1991).

Erikson (1963)'ün psikososyal gelişim evrelerinde okul öncesi dönem girişimciliğe karşı suçluluk evresine denk gelmektedir. Bu dönemde yaptığı işlere karşı ilgi ve alaka isteyen çocuk için dikkat sağlıklı bir evre geçişi için önemlidir. Diğer yandan Piaget'in bilişsel kuramında işlem öncesi dönem olarak işlenen okul öncesi sembolik dilin, hayal gücünün ve sembolik oyunun keşfedildiği dönem olarak önem taşımaktadır (Piaget ve Inhelder, 1969). Bu

nedenledir ki okul öncesi çocuklar için dikkat ve konsantrasyon, sağlıklı bir gelişim için önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi çocuklarda dikkat ve konsantrasyonun etkili olduğu düşünülen bir diğer konu bilişsel öz düzenlemedir. Bilişsel öz düzenleme davranışları içsel ve dışsal çıktılarını göz önüne alarak davranış sergilemek olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Rothbart, 1998). Öz düzenleme bir noktasında planlama, değerlendirme ve organize etme becerilerini de içermektedir (Zimmerman, 1989). Şu halde dikkat ve konsantrasyonun gelişmesi ile çocuklarda öz düzenlemenin temelleri atılacak ve daha iyi planlama, değerlendirme ve organize etme becerileri kazanacaklardır (Dowsett, 2006).

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi için geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin iyi olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin genel olarak öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerine araştırmacı tarafından seçilen yaş, kıdem, görev yapılan okul ve eğitim düzeyinin etkisinin olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışma okul öncesi öğretmenleri kapsadığı için bütün öğretmen örneklemini kapsamamaktadır. Diğer yandan örneklem sayısının az olması elde edilen sonuçların örnekleme genellenmesinde bir kısıtlılık olarak görülmektedir. Yapılan çalışmanın İstanbul ilinde belirli bir bölgede yapılması da diğer bir sınırlılığdır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Okulöncesi öğretmenleri dikkat ve konsantrasyon becerilerine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Lisans eğitimi programlarında bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair seçmeli dersler konulabilir ve uygulamaya yönelik atölye çalışmaları gibi aktiviteler yapılabilir.
- Dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirme çalışmaları eğitim programlarına dahil edilebilir.

- Dikkat ve konsantrasyon becerisini geliştirme çalışmaları için ebeveynlerde bilinçlendirebilir.
- Öğretmenler dikkat ve konsantrasyon becerileri için psikolojik test eğitimlerini alabilirler veya almış olan psikologlar ile görüşüp ders içeriklerini zenginleştirebilirler.

5.2.2 İlerideki çalışmalara yönelik öneriler

- Yapılan çalışma okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyon geliştirmeye yönelik öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesinde öncü bir çalışma olduğu için kavramın değişik boyutları ile incelenmesi sonraki çalışmalar için faydalı olacaktır.
- Yapılan araştırma sadece İstanbul İli Bahçelievler ilçesi seçilmiştir.Yapılacak diğer çalışmalarda daha geniş evren ve örneklem seçilebilir.
- Benzer bir çalışma üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanabilir.
- İleride yapılabilecek araştırmalarda cinsiyet göre de öz yeterlilik düzeyine bakılabilir.
- Bu araştırma sadece okul öncesi kademesi öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılmıştır.Diğer eğitim kademeleri ve öğretmenleriyle de çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, R.K. (2012).** *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, H.H. (2008).** Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Altun, M. (2017).** *Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asan, R. (2011).** *Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001).** İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012).** Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 14-22.
- Balci, K. (2013).** *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlilik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.
- Bandura, A. (2001).** Social cognitive theory: an angetic perspective. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Barkley, R. A. (1991).** Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook. New York: Guilford Press.
- Bayles, M. W. (2013).** Attention as a Reinforcer for the Behavior of Young Children in Early Education Classrooms. Doctoral dissertation, University of Kansas
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977).** Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors awecting implementation and continuation. Santa Monica.
- Bolat, İ. (2011).** Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2),255-266.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000).** A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999).** *The self-regulation questionnaire.* In L. VandeCreek, and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

- Bryman, A., & Cramer, D. (1999).** *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows. A guide for social scientists.* London and New York: Taylor & Francis Group.
- Bülbül, N. (2016).** *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin inançları ve öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007).** *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceyhan, N. (2011).** *Planlı biçime odaklanma modelinin İngilizce öğretiminde başarıya etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chan, D. W. (2008).** General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069.
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005).** Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Cindirella, F., & Hornung, E. (2016).** Landownership concentration and the expansion of education. *Journal of Development Economics*, 121, 135-152.
- Cohen, L.M., & Manion, L. (2001). I. & Morrison, K. (2007).** *Research methods in education.* London: Routledge.
- Çağlar, E., Bilge, M., & Söğüt, M.(2011).** D2 dikkat testinin çocuk sporcularda ölçüt geçerliğinin test edilmesi: pilot çalışma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 19-29.
- Çolakoğlu, M., Tiryaki, Ş., & Moralı, S. (1993).** Konsantrasyon çalışmalarının reaksiyon zamanı üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 32-47.
- Darancık, Y. (2014).** Lük eğitim setinin yabancı dil öğretiminde önemi ve derse etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 102-113.
- Demir, T. (2015).** *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deryakulu, D. (2004).** Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006).** Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86(3), 306-317.
- Dowsett, C. J. (2006).** Early predictors of attention and engaged leaning in elementary school. Doctoral dissertation, University of Kansas.
- Duman, S. (2016).** *Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ve benlik saygısının stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkilerini incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erbay, F. (2013).** Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 13(1), 413-429.

- Erden, Ş. (2017).** Duygusal gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, 180-212.
- Erdoğan, F. (2015).** *Uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisi.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. (1963).** *Childhood and society.* New York: Norton.
- Esas, M.Y. (2017).** *EOG testi ile dikkat eksikliğinin tanısı.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gençtürk, A. (2008).** *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010).** İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1038-1054.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1990).** *Managing attention disorders in children: A guide for practitioners.* New York: John Wiley & Sons.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013).** Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-220.
- Gönüldaş, H. (2017).** *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözalın, E., & Koçak, N. (2014).** Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 115-121.
- Güneş, M. (1997).** *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma).* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Irak, M., & Karakaş, S. (2002).** Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5, 169-176.
- İnel, İ. (2014).** Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, B. D. (2004).** *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008).** İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-46.
- Karakulaklı, H. (2017).** *Ortaöğretim öğrencilerinin dikkat kontrol düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2000).** *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel yayınları
- Kaymak, S. (2003).** *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kim, K., Triana, M. C., Chung, K., & Oh, N. (2016).** When do employees cyberloaf? An interactionist perspective examining personality, justice, and empowerment. *Human Resource Management*, 55(6), 1041-1058.
- Köymen, Ü. (1994).** Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), 19-28.
- Kurbanoglu, S.S. (2004).** Öz yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtuldu, M.K. (2012).** Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 233-254.
- Kuşcu, Ö. (2010).** *Orff-schulwerk yaklaşımı ile yapıla müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Luszczynska, A., Diehl M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen P., & Schwarzer, R. (2004).** Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555-566.
- Marrs, J.A. (2006).** Stress, fears, and phobias: the impact of anxiety. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 10(3),319-322.
- Merdan, Ö. (2016).** *Dikkat ve koordinasyon çalışmalarının anaerobik yorgunluk altındaki dikkat, el-göz koordinasyonu ve reaksiyon süresi performansına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özmenteş, S. (2008).** Self-regulated learning strategies in instrument education. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 157-175.
- Pajares, F. (1996).** Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., & Miller, D. M. (1994).** Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- Parlar, M. (2015).** *Bakır üflemeli çalgılarda odaklanma ve konsantrasyon tekniklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Anasanat Dalı, Ankara.
- Parsonsa, K., Nemec, E., Kaylee M. Maynardc, K., & Welch, B. (2017).** Specialization within pharmacy education: A survey of curricular track or concentration offerings. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(5), 45-57.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969).** The psychology of the child. New York: Basic Books.
- Pişkin, A. (2015).** Dikkat toplama eğitimi programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998).** Attention, self regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Ritter, J., Boone, W., & Rubba, P. (2001).** Development of an instrument to assess prospective elementary teacher selfefficacy beliefs about equitable science

- teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Schefke, T., & Gronek, P. (2010).** Improving attentional processes in sport: defining attention, attentional skills and attention types. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 17(4), 295-299.
- Schrivver, M., & Czerniak, C. M. (1999).** A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.
- Schunk, D. H. (1991).** Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1994).** Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H.Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational Applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Schwarzer, R., Bässler, J., Kwiatek, P., & Schröder, K. (1997).** The Assessment of Optimistic Selfbeliefs: Comparison of The German, Spanish, and Chinese Versions of The General Selfefficacy Scale. *Applied-Psychology-An-International-Review*, 46(1), 69-88.
- Seçer, Z. (2015).** Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1803-1816.
- Şahin, G. (2016).** *Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği anabilim dalı ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği programı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005).** Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42), 237-253.
- Tatlıdil, H. (1992).** *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002).** *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temel, Z., Kurtulmuş, Z., & Kaynak, B. (2016).** Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gefad / Gujgef* 36(1), 25-49.
- Tezbaşaran, A. A. (1997).** *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. İkinci baskı. Ankara: Türk Psikologlar derneği yayınları.
- Thomas, D. R., Becker, W. C., & Armstrong, M. (1968).** Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 35-45.
- Tortop, H.S. (2018).** Üstün zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri. İstanbul : Genç Bilge.
- Tudos, S., Predoiua, A., & Predoiu, R. (2015).** Topographical memory and the concentration of attention in top female tennis players. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 293-298.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011).** Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 222-232.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992).** *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009).** Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004).** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. (2010).** Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, C. (2014).** *Müziksel işitme, okuma ve yazma Öz yeterlilik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, Ö.T, & Topçu, M. S. (2008).** Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological World views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85.
- Yoon, J. S. (2002).** Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.
- Zembat R. (1989)** Okul Öncesi Eğitim Kurumları 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi. İstanbul, Beyaz Gemi Yayınları
- Zimmerman, B. J. (1989).** Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement.* (pp.1-26). New York: Springer-Verlag.

EKLER

Ek-1 Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2018-2141



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-2141
Konu : Tansu Kübra KESTANLIOĞLU'nun Etik
Onay Hk.

05/04/2018

Sayın Tansu Kübra KESTANLIOĞLU

nstitümüz Y1512.260003 numaralı İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Tansu Kübra KESTANLIOĞLU'nun "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERDE DİKKAT VE KONSANTRASYON GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Dikkat ve Konsantrasyon Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği" ile ilgili anketi 28.03.2018 tarihli ve 2018/12 sayılı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özet KANBURÇLU
Müdür



Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/en/Vision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEAC1JP8>

Adres:Besyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvan: Enstitü Sekreteri



Ek-2 Milli Eğitim Anket Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8895044
Konu: Anket Araştırma İzni

04.05.2018

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 06.04.2018 tarih ve 2189 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.04.2018 tarih ve 8442140 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tansu Kübra KESTANLIOĞLU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrencilerde Dikkat ve Konsantrasyon Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 36a0-9312-3b47-892e-8e00 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3 Dikkat ve Konsantrasyon Becerileri Geliştirebilme Öz Yeterlilik Ölçeği

Okul Tipi Devlet () Özel () Cinsiyet Bay () Bayan () Yaş 20-25 Yaş() 26-30 Yaş() 31-35 Yaş() 36-40 Yaş() 41-45 Yaş() 46-50 Yaş() 51 + Yaş() Eğitim Düzeyi Ön Lisans () Lisans () Lisans Üstü () Bölüm/Branşı Okul Öncesi Öğretmeni () Kıdem Yılı 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 25-30 Yıl () 30 + Yıl ()

1	2	3	4	5
Bana hiç uymuyor	Bana kısmen uymuyor	Kararsızım	Bana uyuyor	Bana tamamen uyuyor

Açıklama: Lütfen ifade eden maddeyi **TUTARLI VE TİTİZ** bir şekilde işaretleyiniz.

		1	2	3	4	5
1	Dikkat ve konsantrasyon ile ilgili bilimsel çalışmaları (makale, kitap gibi) takip edebilirim.					
2						
3						
4						
5	Öğrencilerimin dikkat ve konsantrasyon becerilerini ölçebilirim.					
6						
7						
8	Öğrencilerimde dikkat gelişimini destekleyici pedagojik yaklaşımları kullanmada yeterliyimdir.					
9						
10						
11						
12						
13						
14	Dikkat geliştirici oyun etkinliği kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
15	.					
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23	Öğrencilerime uygun kağıt-kalem etkinliğini hazırlayabilirim.					
24						

TEŞEKKÜRLER

ÖZGEÇMİŞ



Tansu Kübra KESTANLIOĞLU

Bahçelievler /İSTANBUL
Ev: (212) 442 53 47 Cep: (534) 829 41 87
E-mail:tansukestanlioglu@gmail.com

EĞİTİM

T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi
Öğretmenliği Lisans Mezunu 2014

SERTİFİKALAR

Yetenek Geliştiren Aile Eğitimi 2018
Selçuk Üniversitesi Montessori Eğitimci Eğitimi 2017
İstanbul Aydın Univ. Ve Tüzder Derneği Akıl Ve Zeka Oyunları Eğitmeni 2014
İstanbul Aydın Univ. Masal Atölyesi Eğitimci Eğitimi 2014
İstanbul Aydın Univ. Yaratıcı Ve Yenilikçi Düşüncede Düşünme Biçimimizin Geliştirilmesi 2014
MEB Hayat Boyu Öğrenme 210 Saatlik Aile Eğitimi 3-6 Yaş Programı 2014
Üstün Yeteneklilerin Duygusal Ve Ahlaki Özellikleri & Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Programları 2014
Sosyal Farkındalık ve Dezavantajlı Bireylerle İletişim Dersi 2014
Aba Terapisi Eğitim Sertifikası 2013
Çocuk Testleri Uygulayıcı Sertifikası 2013
İstanbul Aydın Univ. Akademik Başarı Onur Belgesi 2012
Eğitmenler İçin Story Line Eğitimi 2012
Marmara Univ. Okul Öncesi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 2011
3. Uluslar Arası Down Sendromu Semineri 2011
Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi 2011
Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi 2010

Özel Kültür Koleji Öğretmen Semineri (Filial Oyun Terapisi Nedir? Nasıl Uygulanır?)	2010
Özel Kültür Koleji Ya-Pa Anne-Baba/Öğretmen Eğitim Semineri	2010
Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama	2009
Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerileri	2009
Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Ve Oyun	2009

İŞ DENEYİMİ

Özel Yeni Marmara Anaokulu Kurum Müdürü	2016 – HALEN
Özel Sevgi Pınarı Eğitim Kurumları Okul Öncesi Öğretmeni	2014 – 2016
Özel Sevgi Pınarı Anaokulu (2. Dönem)	2010-2011
Özel Kent State Anaokulu (1. Dönem)	2010-2011
Özel Kültür Koleji Bahçelievler Anaokulu	2009-2010
Kazım Karabekir İ.Ö.O	2008-2009

Eğitimi Programları

Yabancı Dil

Pyp Gems Regio Emilia
Yapılandırıcılık
Montessori
Amerikan Dil Kültür
Derneği B2 Sertifika (Dil
Pasaportu)