

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
LİNGVİSTİK İNCELEMELER BÖLÜMÜ
SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL KULLANIM DÜZEYLERİ ,
ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ve OKUDUKLARINI ANLAMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLAK
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Deniz GÜR

Danışman
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Aralık 2018

TEZİN HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ ALINIRKEN DİKKATİNE ALINACAK ŞARTLARIN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterme koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Deniz
Soyadı : GÜR
Bölümü : LKÖ RET M ANAB L M DALI
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : LKOKUL Ö RENÇ LERİN İN D İKKAT DÜZEYLER , ÖZ-
DÜZENLEME BECER LER ve OKUDU Ğ UNU ANLAMA
DÜZEYLER ARASINDAK İ L İK
İngilizce Adı :RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL
STUDENTS' LEVELS OF ATTENTION, SELF-
REGULATION SKILLS AND READING
COMPREHENSION LEVELS

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Deniz GÜR
İmza :

KABUL - ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danı manlı nda Deniz GÜR tarafından hazırlanan “ İkokul Ö rencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okudu unu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı bu çalış ma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlkö retim Sınıf Ö retmenliği E itimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

27/12/2018

Başkan: Doç. Dr. Veli TOPTA

Üye : Doç. Dr. Mehmet KATRANCI(Danı man).....

Üye : Dr. Ö r. Üyesi Pnar BULUT.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen ö retim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2018

Prof. Dr. İsmail AYDO ĞAN

Enstitü Müdürü



E ĩme ve Kızlarım

ÖN SÖZ

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmamızın ortaya konulmasında pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Araştırmamızın tüm amaçlarında büyük katkısı olan, akademik bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren ve desteğini her anlamda yanımda hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimi süresince bilgi ve birikimlerinden son derece istifade ettiğim değerli hocalarımla sayın Doç. Dr. Veli TOPTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUDUR'De teşekkür ederim.

Hayata geldiğim günden bu yana her konuda bana güvenen, inanan ve bana destek olan canımdan çok sevdiğim annem Ülkü GÜR ve babam Mehmet GÜR, biricik ablam Derya KÜÇÜKLER'e ve ailemize dahil olup bizden biri olan eniştembrahim KÜÇÜKLER'e çok teşekkür ederim. Desteklerini hissettiğim değerli ailesine teşekkür ederim. Dünyaya geldikleri günden bu yana hayatımıza anlam katan ve bize yaşamaya sevinci veren evimizin ne eleri kızlarım Ülkü ve Ayşe'ye teşekkür ederim. Yüksek lisans yapmam konusunda beni motive eden ve bu yolda bana inanarak destek olan can yoldaşım, eğitimcim Ayşe GÜR'e çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsın.

Araştırmamızın ilgili alanyazına olumlu katkılar sağlaması dileğiyle...

Deniz GÜR

ÖZET

Bu ara tırmada ilkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme becerileri ve okudu unu anlama düzeyleri arasındaki ili kinin belirlenmesi amaçlanmı tır. Ara tırmada ili kisel tarama modeli kullanılmı tır. Çalı manın evrenini Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda ö renim gören dördüncü sınıf ö rencileri, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 177 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 357 ilkokul dördüncü sınıf ö rencisi olu turmaktadır. Ara tırmannın verileri 2016-2017 e itim ö retim yılında ubat-Haziran ayları arasında toplanmı tır. Veri toplama aracı olarak Ki isel Bilgi Formu, Okudu unu Anlama Testi, Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri ve d2 Dikkat Testi kullanılmı tır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik sonuçları, ba ımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmı tır. Yapılan çözümlemelerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmı tır. Ara tırma sonucunda ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin “orta” düzeyde oldu u ve cinsiyete göre kız ö renciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdi i belirlenmi tir. Bunun yanında ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin, ebeveynlerinin mesle ine ve ö renim durumuna göre anlamlı düzeyde de i iklik gösterdi i tespit edilmi tir. Anne ve baba ö renim düzeyi yükseldikçe ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin de arttı ı belirlenmi tir. Ö rencilerin dikkatlerinin “iyi” düzeyde oldu u ve dikkat düzeyinin ö rencilerin cinsiyetlerine, el kullanım tercihine ve annelerinin mesle ine göre farklılık göstermedi i; babalarının mesle ine göre ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdi i belirlenmi tir. Bunun yanı sıra dikkat düzeyinin, ö rencilerin ebeveynlerinin ö renim durumuna göre farklılık gösterdi i; ebeveynin ö renim düzeyi yükseldikçe dikkat düzeyinin de arttı ı tespit edilmi tir. Ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin “çok yüksek” düzeyde oldu u; öz düzenleme becerisinin cinsiyete, ebeveynin mesle ine ve ödev yardımı alıp almama durumuna göre farklılık göstermedi i görülmü tür. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin, ebeveynlerinin ö renim durumuna göre farklılık gösterdi i; ebeveynin ö renim düzeyi yükseldikçe öz düzenleme becerisi düzeyinin de arttı ı belirlenmi tir. Ayrıca dikkat düzeyi ile okudu unu anlama arasında olumlu yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ili ki oldu u; dikkat düzeyi ile öz düzenleme becerisi arasında olumlu yönde zayıf

düzeyde ve anlamlı bir ili ki oldu u tespit edilmi tir. Bunun yanı sıra öz düzenleme becerisi ile okudu unu anlama düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ili ki oldu u belirlenmi tir. Ara tırmadan elde edilen sonuçlar do rultusunda önerilerde bulunulmu tur.

Anahtar Kelimeler: dikkat, öz düzenleme, okuma, okudu unu anlama.



ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between the level of attention of the fourth grade students and self-regulation skills and reading comprehension levels. Relational screening model was used in the study. The universe of the study is composed of fourth grade students attending primary schools in Kırıkkale city center, and the sample is composed of 357 students in total (177 female and 180 male). The data was collected between February and June in 2016-2017 academic year. Personal Information Form, Reading Comprehension Test, Self-Regulation Learning Inventory and d2 Attention Test were used as data collection tools. Descriptive statistical results, t-Test for independent groups, one-way analysis of variance and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. Computer aided statistical program was used in the analysis. At the end of the research, it was determined that the students' reading comprehension levels were at a medium level and there was a significant difference between them according to gender. Besides, it was determined that the students' reading comprehension levels were significantly different according to their parents' occupation and education level. As the level of education of the parents increased, the students' reading comprehension levels increased. It was found that students' attention was at a good level and the level of attention did not differ according to the gender of the students, the choice of hand use and the profession of their mothers; but it differed significantly according to their fathers' profession. In addition, it was observed that the level of attention differed according to the education level of the parents of the students; and the level of attention increased as the level of education of the parents' increased. It was also seen that students who participated in the study had very high self-regulation skills and self-regulation ability did not differ according to gender, parent's occupation and whether to receive homework help or not. It was determined that students' self-regulation skills differed according to their parents' educational background and the level of self-regulation increased as the level of education of the parent increased. In addition, it was found out that there were a positive and significant relationship between the level of attention and reading comprehension, A positive and weak relationship between the level of attention and self-regulation and a positive and moderate relationship between self-regulation skills and reading comprehension levels. Suggestions were made according to the results of the study.

Keywords: Attention, self regulation, reading, reading comprehension.

Ç İNDEK İLER

TEZİN İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
KABUL - ONAY SAYFASI	iii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Ara tırmanın Amacı.....	4
1.3. Ara tırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Dikkat.....	9
2.2. Öz Düzenleme.....	17
2.3. Okuma ve Okuduğunu Anlama	24
LGİLİ ARA TIRMALAR.....	31
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Ara tırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Ara tırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. d2 Dikkat Testi	46
3.3.2. Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri.....	47
3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi.....	47
3.4. Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV	49
BULGULAR ve YORUM	49
BÖLÜM V.....	60
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	60
5.1.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	60

5.1.2. Dikkat Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	64
5.1.3. Öz Düzenleme Becerisi ile İlgili Sonuçlar	66
5.1.4. Dikkat Düzeyi, Öz Düzenleme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	67
5.2. ÖNERİLER.....	69
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	88
Ek 1. Ölçeklerin İzinleri.....	88
Ek 2. Araştırma İzni.....	90
Ek 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	91



TABLolar L STES

Tablo 1. d2 Dikkat Testi De erlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	47
Tablo 2. Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri Puan Aralıkları	47
Tablo 3. Okudu unu Anlama Testi Puan De erlendirme Ölçütleri	48
Tablo 4. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeyleri	49
Tablo 5. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	49
Tablo 6. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Baba Mesle ine Göre ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 7. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	50
Tablo 8. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Waallis-H Testi Sonuçları	51
Tablo 9. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	52
Tablo 10. Ö rencilerin Dikkat Düzeyleri	52
Tablo 11. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	53
Tablo 12. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Baba Mesle ine Göre ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 13. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	54
Tablo 14. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	54
Tablo 15. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	55
Tablo 16. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin El Kullanım Tercihine Göre t-Testi Sonuçları	55
Tablo 18. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	56
Tablo 19. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Mesle ine Göre ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 20. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	57
Tablo 21. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	57
Tablo 22. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	58
Tablo 23. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Ödev Yardımı Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	58
Tablo 24. Ö rencilerin Dikkat Düzeyleri, Öz Düzenleme ve Okudu unu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki	59

BÖLÜM I

G R

Bu bölümde problem durumu, ara tırmanın amacı, ara tırmanın önemi, ara tırmanın varsayımları, ara tırmanın kapsam ve sınırlılıkları hakkında bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma, insanın yaşamı için gerekli olan temel becerilerden biridir. Okuma bireylerin zihinsel gelişiminin yanında kiilik, duygu dünyası ve sosyal beceriler gibi birçok alanı etkilemektedir. Okuma sadece kelimeleri seslendirme işlemi olmaktan ziyade yazılı materyalden kiinin duygu dünyasındaki anlamlarla birleştirilerek yeni anlamlar kurma etkinliğidir. Bu durum okumanın seslendirmeden ziyade okunandan anlam çıkarma işlemi olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerisi, insan yaşamını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006a, s.29). Temel bir beceri olan okuma ve okuduğunu anlama, bireyin okul yaşamının başlangıcından itibaren eğitim sürecinin tüm amaçlarında başarıya çıkmakta ve ilerini sürdürmektedir. Öğrencinin temelinde yüksek düzeyde okuduğunu anlama becerisi vardır. Okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolay olurken düşük olan öğrencilerin öğrenmede zorlanmaktadır (Özçelik, 2010, s.102). Okuma ve okuduğunu anlama, tüm derslere yönelik becerilerin temelini teşkil eder ve bu becerilerin ortaya konulmasında ve akademik başarının artırılmasında olmazsa olmazlardandır. Örneğin matematik dersinde problem çözme becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesinin temel koşulu sorunsuz bir okuma ve okuduğunu anlamadır. Yapılan araştırmalar (Akay 2004, Obalı 2009, Oluk ve Başöncül 2009, Çavuşoğlu 2010, Göktaş 2010) okuduğunu anlama becerisinin matematik dersindeki akademik başarı, problem çözme becerisi ve fen bilimleri dersi akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama zamanla gelişen ve farklı türden becerileri kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Anlamanın gelişmesi için bireylerin, kelimelerin anlamlarını bilmesi ve bunun yanında gelişmiş bir duygu dünyasına sahip olması gerekir. Okuduğunu

anlama becerisi tıpkı bisiklet sürme gibi devamlılık gösterdi i sürece geli ir. yi bir okuma alı kanlı ı okudu unu anlama becerisinin geli imi açısından ana unsurdur. Okuma alı kanlı ı dı uyarıcıların yanında içsel bir motivasyonla ortaya çıkmakta ve bu alı kanlık devamlılık gösterdi inde okudu unu anlama becerisinin geli imine de katkı sa lamaktadır. Okuma ve anlama ki isel bir çabanın ürünüdür. Birey okumayı alı kanlık haline getirdi i ve bu alı kanlık süreklilik arz etti i sürece anlama ile sonuçlanır. Okuma alı kanlı ı kazanabilmek için okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmak gerekir. Bu olumlu tutum bireyin içten gelen dürtüleri ile olu maktadır. Bireyin okuma alı kanlı ı kazanması ve okudu unu anlamayabilmesi için kendini motive etmesi ve bili sel i lemlerini bu eyleme yönlendirmesi gerekmektedir. Bireyin, zihinsel herhangi bir ö renme eyleminde kendi sorumlulu unu üstlenip zihinsel i lemlerini ö renmeye yönlendirmesi öz düzenleme kavramı ile açıklanabilir.

Öz düzenleme, bireyin yapaca ı i llerde alması gereken sorumlulu u ifade etmektedir. Bandura, sosyal-bili sel kuramında öz düzenlemeyi; bireyin kendi davranı larını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle kar ıla tırarak de erlendirmesi ve kendini peki tirerek ya da cezalandırarak davranı nı düzenlemesi ekinde tanımlamı tır (Senemo lu, 2005, s.231). Öz düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik performanstan ziyade, ö rencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönü türdükleri, bireysel bir yönlendirme sürecidir (Zimmerman, 2002, s. 65). Öz düzenleme alanında yapılan çalı malar ile e itimciler, ö renenlerin; akademik ö renme becerileri ve öz kontrol bilgisinin geli mesini, böylece ö renmenin kolayla masını, ö renme konusuna daha güdülenmi olmasını yani ö renmek için istekli ve ö renme konusunda becerikli olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004; Akt. Turan ve Demirel, 2010, s.279). Pintrich (2000) tarafından ö rencilerin kendi ö renme hedeflerini belirledikleri, bili sel i lemlerini, içsel motivasyonlarını ve davranı larını düzenlemeye çalı tıkları aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanan öz düzenleme; Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekle tirmek için stratejiler geli tirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlanmaktadır (Akt. Çilta , 2011, s.2). Öz düzenleme, bireyin kendi ö renme sürecinin sorumlulu unu alması ve onu aktif olarak kontrol etmesidir (Tezel ahin 2015, s.427). Bu beceriye sahip bireyler, üst bili sel açıdan ö renme süreçlerinin her a amasını planlayabilmekte; bu süreçleri

düzenleyebilmekte, etkinlikleri yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, de erlendirebilmekte, içgüdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranı sal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmente , 2008, s.162). Öz düzenlemeyle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan nokta öğrenicilerin öğrenme süreçleri üzerinde onların davranı sal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları durumudur. Okuma ve okuduğunu anlamada kişisel bir çaba olan öz düzenleme becerisine sahip olmak önemli bir yere sahiptir. Okuduğunu anlama, anlamlı ve amaca uygun bir okuma etkinliği olduğu için bireyin öncelikli amacı okuduğunu anlama olmalıdır. Öz düzenlemede de birey kişisel sorumluluğunu alıp kendini yönlendirmektedir. Karabacak'a (2014, s.15) göre öz düzenleme becerisine sahip bireyden beklenen davranı lar; öğrenme sürecinde hatırlaması gereken bilgileri örgütlemesi, öğrendiklerini tekrarlaması, verimli bir çalışma ortamı oluşturmaları, kaynakları etkili ve verimli kullanması, eylemlerin çıktılarını hakkında pozitif inançlara sahip olmasıdır. Bundan dolayı öz düzenleme becerisi yüksek bireylerden önceki bilgilerini kullanarak verimli stratejiler geliştirilerek anlama amaçlı okuma yapımları beklenmektedir. Zimmerman'a (2002, s.66) göre birey, hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranı larını yönlendirir. Bu durumda kişinin amacı ve beklenen davranı ları okuduğunu anlamasıdır. Bu amaç doğrultusunda da duygu, düşünce ve davranı larını transfer ederek anlamlı okuma davranı larını gerçekleştirir.

Anlamlı bir okumanın gerçekleştirilmesi için okuyucunun uygun stratejileri kullanarak duygu dünyasını anlama yönüne aktararak okuma etkinliği gerçekleştirilmesinin yanı sıra dikkatini de okuduğu materyale yoğunlaştırması gerekir. Smith (1984) birçok zihinsel mekanizmanın okuma sürecine katıldığını ve bunların eğitim içinde çalışmaları belirtmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamak için kullanılan bu mekanizmaların hafıza, dikkat, kişisel algılama, üst düzey dil becerilerinin kullanımı vb. gibi mekanizmalar olduğunu ve dikkatin öğrenmenin ön koşulu olduğunu ifade etmektedir (Akt. Güne 1997, s.4). Alanyazında dikkatin; odaklanma dikkat, sürdürülebilir dikkat, seçici dikkat ve bölünmüş dikkat olarak kategorize edildiği görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleştirilmesi daha çok sürdürülebilir dikkatin kullanımıyla ilgilidir (Yıldız 2017, s.366). Cümlelerin ve paragrafların anlamlarının kavranması dikkatin yoğunlaştırılmasını ve sürdürülmesini gerektiren aktif bir süreçtir (Brown, 2009, s.29). Bu noktadan hareketle okuduğunu anlamının

gerçekle mesi için dikkatin okunan materyale yoğunlaştırılması ve sürdürülebilir dikkatin kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Dikkatin en önemli özelliği seçiciliktir. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okunan materyalde önemli olan noktalar zihin tarafından seçilir ve işleme alınır. Böylelikle anlamlı okuma süreci başlanabilir. Brown (2009, s.29) cümlelerin ve paragrafların anlamlarının kavranmasının, süreçten ve yoğun dikkat odaklanması gerektiren aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Hidi (1995), dikkatin okumanın birçok aşamasında okunandan anlam çıkarma, önemli bilgilere karar verme ve önemli görülen bilgilere odaklanmada gerekli olduğunu belirtmiştir. Dikkati kullanım etkinliğinin öğrenmenin amacına uygun olarak değerlendirilebileceği bilinmektedir. Yani odaklanılacak nokta öğrenme amacına göre değerlendirilmektedir. Detayları çıkarmak, kavrama ve yeni öğrenme gibi etkinlikler öğrenme amacına göre farklılık göstermektedir (Schunk, 2009, s.141). Dikkatin önemi özellikle öğrenme durumlarında ortaya çıkmaktadır. Dikkat dağınıklığı problemi olan çocuklarla yapılan araştırmaların bulguları da bu önemi ortaya koymaktadır (Nelson, 2014, s.17). Dikkat ile öğrenme birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Dikkat öğrenmeyi kolaylaştırarak zihinsel bir süreçtir. Dikkatin öğrenme üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, bireylerin dikkat düzeylerinin ölçülmesinin gerekliliği de önem kazanmaktadır.

Öz düzenleme ile dikkat düzeyinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak bu araştırmamızın konusunu dikkat düzeyi, öz düzenleme becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmamızda ilkökulü dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi ve dikkat düzeyi, öz düzenleme becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkökulü öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkökulü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin mesleğine,

- c. Ebeveynlerinin ö renim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İkokul ö rencilerinin dikkatleri hangi düzeydedir?
4. İkokul ö rencilerinin dikkat düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin mesle ine,
 - c. Ebeveynlerinin ö renim düzeyine,
 - d. El kullanım tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İkokul ö rencilerinin öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
6. İkokul ö rencilerinin öz düzenleme becerileri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin mesle ine,
 - c. Ebeveynlerinin ö renim düzeyine,
 - d. Ödev yaparken yardım alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ö rencilerin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okudu unu anlama düzeyleri arasında ili ki var mıdır?

1.3. Ara tırmanın Önemi

Dikkat, algının istendik yöne aktarılması ve ö renme iste inin yönlendirilmesidir. Dikkat, hayatın her alanında önem arz etmektedir. Dikkatin toplandı ı durumlarda yapılabilecekler üst düzeye çıkarılabilir. Dikkatin ö renme üzerinde önemli bir rolü oldu u dü ünülmektedir. Çünkü insanlar dikkatlerini çeken durumları daha kolay ve çabuk ö renebilmektedirler. Okudu unu anlama süreci de yo unla ma ve odaklanma i lemlerini kullanmayı gerektirmektedir. Bunlar da dikkat becerileri ile ilgilidir. Bu açıdan dü ünüldü ünde dikkatin okudu unu anlama üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Bunun yanında ö rencilerin ö renme etkinliklerinde sorumluluklarını alıp zihinsel becerilerini ö renme yönünde kontrol etmeleri gerekmektedir. Ö rencilerin ö renme sorumlulu unu üstlenip ö renme amacına uygun zihinsel i levleri belirli bir noktaya aktarması alanyazında öz düzenleme kavramıyla açıklanmaktadır. Öz düzenleme ö renme süreci içerisinde bireyin kendi ö renme sürecinin sorumlulu unu alması ve bu süreci kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000, s. 14). Öz düzenleme becerisi sınıf veya evde ö renme durumlarında kullanılan ö renme durumunu etkileyen önemli bir beceridir (Pintrich, 2000, s.451).Ö renciler

ö renme sürecinde kendi zihinsel becerilerini kullanma sorumluluklarını fark edip bu sorumlulukları üstlendiklerinde ö renme kalıcı hale gelmektedir. Okudu unu anlama süreci ki isel sorumluluk ve çaba gösterme i lemi olu u bakımından öz düzenleme becerisini gerekli kılmaktadır. Okudu unu anlamanın, ya am boyu ve e itim sürecinin her a masında akademik ba arı üzerinde etkili oldu u dü ünülmektedir. Hayatın her alanında önemli olan bu becerinin kazanılması ve geli tirilmesinde etkili olan faktörler üzerinde durulmalıdır. Bu ara tırmada birbirini etkiledi i dü ünülen dikkat düzeyi, öz düzenleme becerisi ve okudu unu anlama düzeyi arasındaki ili ki incelenmi tir. İlkokul ça ı çocukları somut i lemler döneminde bulunmaktadır. Bu dönem Piaget'ye göre 7-11 ya arasını kapsamaktadır. Somut i lemlerin geli iminde çocu un akıl yürütme süreci mantı a dayalıdır (Wadsworth, 2015, s.91).Piaget'nin mantıksal i lemler olarak belirtti i beceriler bu dönemde geli im göstermektedir. Okudu unu anlama becerisinin de mantıksal bir analiz süreci oldu u dü ünülebilir.

Ülkemizde öz düzenleme konusunda yapılan ara tırmalar ö rencilere öz düzenleme becerilerini kazandırmaya ya da ö rencilerin var olan özdüzenleme becerilerini geli tirmeye yönelik yapılan deneysel çalı maları kapsamaktadır (Üredi ve Üredi 2005, Altun ve Erden 2006, Alcı ve Altun 2007, Ha laman ve A kar 2007, Üredi ve Üredi 2007, Özmente 2008, Arsal 2009). Bu çalı malarınönemli bir kısmında sınıf ortamında bulunan öğelerin gözlemlenerek, özdüzenlemeaçasından analiz edilmesine odaklanılmı ve öz düzenleme becerisinin ba arıya etkisi incelenmi tir. Alanyazındaki ara tırmalara bakıldı ında; öz düzenleme becerisi ileokudu unu anlama düzeyiarasındaki ili kiyi inceleyen çalı malara (Maftoon ve Tasnimi, 2014; Connor, Day, Philips, Sparapani, Ingebrand, McLean, Barrus ve Kaschak, 2016; Nejadihassan ve Arabmofrab, 2016; Schünemann, Spörer, Völlinger ve Brunstein, 2017) ula ılmı tir. Dikkat ile ilgili yapılan çalı maların, dikkat geli tirme ve dikkat toplama çalı maları (Yaycı, 2007; Karaduman, 2004) ve sporcularda dikkat etkeninin incelenmesi (Ça lar ve Korunç 2006) üzerine yo unla tı ı görülmektedir. Bunun yanında okudu unu anlama becerisine yönelik çalı malarının da; okudu unu anlama becerisinin ölçülmesi ve de erlendirilmesi(Gündemir, 2002; Kele , 2005) demografik özelliklerin okudu unu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Sabak Kaldan, 2007; Çiftçi, 2007; Çelenk ve Çalı kan, 2004; Çalı kan, 2000); çe itli ö retim model ve stratejilerinin okudu unu anlamaya etkisi (Hamzadayı, 2010; Çayır, 2011; Bozpolat,2012; Kanmaz, 2012; Gürbüz, 2014; Ku demir, 2014; Kocaarslan, 2015;

Papat a, 2016; Özdemir, 2017; Kula, 2018; Kaya Tosun, 2018) konuları üzerinde yo unla tı ı belirlenmi tir.

Alanyazındaki ara tırmalardan edilen bulgulara göre okudu unu anlama becerisi ile akademik ba arı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü; öz düzenleme ile okudu unu anlama becerisi arasında pozitif yönlü bir ili ki bulunmaktadır. Alanyazında yer alan dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okudu unu anlama becerisi ile ilgili çalı malarda bu üç bile enin birbirinden ba ımsız ekilde ara tırıldı ı görülmü ve bu üç bile eni birlikte inceleyen bir ara tırmaya ula ılamamı tır. Bu nedenle ara tırmada amaçlanan dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okudu unu anlama becerisi arasındaki ili kinin belirlenmesinin önemli oldu u dü ünülmektedir. Ara tırmadan elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayanılarak geli tirilen önerilerin ara tırmacılara, ö retmenlere ve ebeveynlere farklı bir bakı açısı kazandıracak ı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Ara tırmanın varsayımları u ekildedir:

- Ara tırmada kullanılan “d2 Dikkat Testi”nin, ö rencilerin dikkat düzeylerini belirlemek için yeterli oldu u,
- Ara tırmada kullanılan “Çocukların Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri” ölçe inin, ö rencilerin öz düzenleme becerilerini ölçmek için yeterli oldu u,
- Ara tırmada kullanılan “Okudu unu Anlama Testi”nin, ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerini belirlemek için yeterli oldu u,
- Ara tırmaya katılan ö rencilerin, çalı ma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına samimi bir ekilde yanıt verdikleri varsayılmı tır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu ara tırma;

- 2016-2017 e itim ö retim yılı bahar döneminde Kırıkkale il merkezindeki devlet okullarında ö renim gören ve ara tırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf ö rencileriyle,
- Normal geli im özelliklerine sahip ö rencilerle (Kayna tırma ö rencileri ara tırma dı ında tutulmu tur),

- Ara tırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dikkat, öz düzenleme, okuma ve okuduğunu anlama kavramları ele alınmıştır.

2.1. Dikkat

Dikkat, genel anlamda duyu ve düşünmelerin bir konu veya nesne üzerine odaklanması işlemidir. Dikkat zihinsel bir işlem olduğu için bu konuyla genellikle tıp biliminin dalı olan nörolojinin ilgilendiği görülmektedir. Ancak eğitim açısından bireylerin öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğrenilecek olan konu üzerine algısının odaklanması gerekliliği dikkatin eğitimdeki önemini göstermektedir. Bu noktadan hareketle dikkat kavramı eğitim bilimi alanında da incelenen bir kavram olarak yerini almaktadır.

Bilincin belirli bir noktada toplanması hali dikkat kavramıyla açıklanmaktadır. İnsanlar belirli bir zamanda duyu organları aracılığıyla yoğun uyarıcılarla karşılaşmaktadır. Ancak bu uyarıcılardan biri ya da birkaçı algılanmaktadır. Dikkat, insanların algısı ve dolayısıyla öğrenmesi üzerinde çok etkilidir (Selçuk, 2005, s.127).

Alanyazındaki dikkat tanımları incelendiğinde dikkatin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Dikkat, insanın bilgi işlemesi sisteminin temel bileşenidir. İnsan zihni bir defada ortamda bulunan tüm bilgileri işlemeyemediği için, bir sistem olarak kapasitesi sınırlı olarak tanımlanır. Dikkat, insanda var olan bu sınırlı kapasitedeki işlemciye bilgi sağlamak için gereklidir (Dewey, Brawley ve Allard, 1989. Akt. Çalılar ve Kuruç, 2006, s.60). İnsanın bilgi işlemesi sistemindeki sınırlı kapasiteyi ortamdaki amaca uygun olmayan yani gereksiz uyarıcıları ayıklamaya yarayan sistemdir. Dikkat sayesinde amaca uygun uyarıcılar seçilir ve kullanılır. Kolb ve Winshaw (1996)'a göre dikkat, çevrede var olan birçok uyarandan yalnızca önemli ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusundakilerle ilgilenmeyi sağlayan sinir sistemi işlemidir (Akt. Yayıncı, 2007, s.7). Er (2005, s.248) dikkati, duyu yoluyla gelen bazı bilgileri, daha sonraki bilgi işlemesi sürecinde kullanmak için seçmenin yolu olarak tanımlamaktadır. Dikkat kavramı, düşününce belli bir süre bir noktaya (olaya, nesneye, duruma) yönlendirilmesi ve o anda mevcut diğer uyarıcılara mümkün

oldu unca yönelmeme becerisidir (Dereceli, 2011, s.11). Dikkat, bireyin duyu organları ile ulaşıp algılayabildiği, farkında olduğu fenomenal çevresinde meydana gelen uyarıcıya ya da uyarıcılara zihinsel alıcılarını aktarmasıdır (Karaka, 1997, s.355). Dikkat, bir uyarıcı grubunun diğer uyarıcılara oranla daha iyi algılanabilmesi bu grubun uyarılma eyleminin dereceli ve seçici bir biçimde azaltılması işlemidir (Irak ve Karaka, 2002, s.169).

İnsanın kullanabildiği dikkat yeteneği sınırlıdır. Bu nedenle birkaç eylemi aynı anda dikkatini veremez. Bu açıdan dikkat birçok potansiyel girdinin bazılarını seçme süreci olarak ifade edilebilir (Schunk, 2009, s. 138). Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1995, s.207) dikkat mekanizmasındaki sınırlılığı aynı anda birden çok uyarana maruz kalırsa da belirli bir anda algılayabileceğimiz uyarın sayısının sınırlı olduğunu ve ne algıladığımızın yalnızca uyarana değil o anki istek, amaç ve beklentilerimizi yansıtan bilişsel süreçlere de bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Dikkatin en önemli özelliklerinden biri seçiciliktir. Çevrede her zaman dikkati çekecek birçok uyarıcı vardır. Bu uyarıcıların hepsine odaklanmak olanaksız olduğu için bunların hangilerinin önemli olduğunu seçilmelidir (Yaycı, 2013, s.47). Bu durumda dikkatin seçicilik işlevi ortaya çıkmaktadır. Dikkat zihnin yönlendirmesiyle amaca uygun olana yönelir.

Dikkat; problem çözme, iletişim kurma, algılama, anlama, anlamlandırma gibi bilişsel süreçleri etkilemektedir. Dikkat, algılamada seçicilik özelliğini ön plana çıkardığı için bilişsel becerilerin bilinçli bir şekilde yapılandırılmasına dayanmaktadır. Dikkat vasıtasıyla algısal seçicilik meydana gelmektedir. Dikkat çevredeki birçok uyarandan yalnızca o anki ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusundakilerle ilgilenmeyi ve o noktaya yönelik seçim yapmayı sağlayan bir sinir sistemi işlevidir (Kolb ve Winshaw, 1996. Akt. Yaycı, 2007, s.7). Bu durumdan anlaşılacağı üzere dikkat anlık ihtiyaçlarımıza göre şekillenen ve öğrenme kanallarımızı o yöne odaklayan bir sistem olarak ifade edilebilir.

Dikkatin amacı ilgimizi çeken şeylerden daha fazla haz, mutluluk alma ve bu süreci istenildiği ölçülerde uzatabilmedir (Duman, 2007, s.142). Dikkatin süresi bireyin kontrolünde ve uyarıcının özelliklerine göre değişmektedir.

Ara tırmacılar, dikkatin yapısını genel uyarılmılık hali, yo unla ma ve seçicilik olarak üç temel ba lık altında incelemi lerdir. Bunlar;

Genel uyarılmılık hali: Dı arıdan gelen uyarıcılara kar ı sürekli hazır halde bulunma halidir. Çevreye genel bir duyarlılık ve farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma durumudur (Anderson, 1989, s.280).

Yo unla ma: Belli bir yere odaklanıp, dikkati o noktada yo unla tırma eylemidir. (Anderson, 1989. Akt. Yayıncı, 2007, s.11). Yo unla ma önemli ve amaca uygun özellikleri ara tırarak çevreyi taramadır.

Seçicilik: Sadece göreve ve hedeflenen amaca uygun olan noktalara odaklanmadır (Tetik, 2016, s.15). Dikkati bir noktaya yo unla tırma ve yo unla ılan bu noktada dikkati sürdürebilmedir (Yayıncı. 2007, s.11).

Duygu ve dü üncelerin, konu veya nesne üzerine aktarılması, insano lunun anlama yetisini kullanmak için gösterdi i bir çabadır. Anlama ve ö renmenin ilk a aması anla ılmak istenen konu üzerine duyuları ve zihinsel eylemleri aktarmadan geçmektedir. Dikkat kavramı günümüzde kabul gören ö renme yakla ımlarının temel ko ulunu te kil etmektedir. Bu yakla ımlara göre ö renmenin temelinde dikkat becerisini kullanmak gelmektedir.

Davranı ıllar yaptıkları deneysel çalı malarda dene i davranı a yöneltmek için öncelikle aç bırakma yoluyla genel uyarılmılık hali olu turmakta ve daha sonra peki tirme yoluyla benzer bir durumla kar ıla ıldı ında hangi davranı ın seçilmesi gerekti ine dikkat çekmektedirler. Bir davranı peki tirildi inde ortamda bulunan ve dene in dikkat etti i uyarıcıların davranı ı kontrol etti i ve aynı uyarıcı ortama sokuldu unda, aynı davranı meydana gelerek dikkat yoluyla ö renme meydana gelmektedir (Reynolds, 1977, s.44).

Gestalt kuramında dikkat kavramı, ekil zemin ili kisiyle açıklanmaktadır (Biehler ve Snowman, 1986, s.343). Kurama göre ekil dikkatin üzerinde odaklandı ı, zemin ise dikkatin gerisinde olan ancak dikkat edilmeyen eydir. ekil zeminden daha dikkat çekici ve daha etkileyici özelliklere sahiptir (Senemo lu, 2005, s.242). Boyut, ekil ve renk gibi dikkat çeken özellikler ekil olarak arka plandan ayrılır (Schunk, 2009, s.143). Bazen ekil ve zemin yer de i tirebilir. Ancak aynı anda her ikisi de hem ekil hem de zemin olamaz (Dilci, 2014, s.56). Ö retim etkinlikleri

düzenlenirken hangi özelliğe dikkat çekilmek isteniyorsa, o özellik ekil olarak vurgulanmalı ve çarpıcı hale getirilmelidir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin ilk adımı modele dikkat etme sürecidir. (Senemo lu, 1998, s.231). Burada gözlenen model ki i, olay, görüntü, davranış vb olabilir. Dikkat evresi, gözlenen modelin öğrenilmesi amaçlanan konuyla ilgili veya ilgisiz özelliklerini seçmek için gerekli bir ön koşuldur (Selçuk, 2005, s.155). Gözlemcinin dikkat etme sürecini; gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği, gözlenecek etkinliklerin gözlemcinin amacına uygunluğu, gözlemcinin önceki ya antılarında aldığı pekiştirmeler, modelin fonksiyonel değeri olan etkinlikleri, model alınan etkinliklerin basit, açık ve etkileyici olması, modelin fizyolojik ve statü özellikleri etkilemektedir (Senemo lu, 2005, s.226-227). Bandura (1986) gözlem yoluyla öğrenmenin dört unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar dikkat verme, bilgi veya izlenimleri anlama, davranışı ortaya koyma ve davranışların tekrarını sağlayacak motivasyona sahip olmaktır (Akt. Woolfolk Hoy, 2015, s.464). Gözlem yoluyla öğrenmenin temelini oluşturacak unsura dikkat verme olmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenmek için dikkatimizi vermek zorundayız. Daha sonra öğrenme aktiviteleri başlamaktadır.

Nörofizyolojik kuram dikkat kavramını, uyarıcı düzeyi ile bilişsel fonksiyon arasındaki ilişkiyi olarak açıklamıştır. Nörofizyolojik uyarılma kuramına göre beyin “retiküler aktive edici sistemi” (Reticular Activating System (RAS)) uyarılmada önemli bir rolü sahiptir. Duyusal uyarıcılar tarafından uyarılan bu sistem, beyin kabuğunun uyarıcı ile ilgili bölümünü uyararak zihnin bu uyarıcıya dikkat etmesini sağlar. (Senemo lu, 1998, s.355-356).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek açıklamaktadırlar (Bauer, 1996, s.138-139). Bilgiyi işleme kuramına (modeli) göre dikkat, bilginin duyu kayıttan kısa süreli belleğe geçişindeki en önemli kontrol sürecidir. Modele göre dışarıdan gelen bilgiler zihinsel işleme sisteminin ilk ögesi olan duyu kayıta ulaşır (Gagne, Briggs, ve Wager, 1988, s.9). Duyusal kayıt, duyu organlarıyla elde edilebilecek sınırsız miktardaki bilgiyi alabilecek geniş bir kapasiteye sahiptir. Ancak yapısı bakımından duyu kayıta elde

edilen bu bilgileri çok kısa bir süre için tutabilir (DiVesta, 1987, s.210). Duyusal kayıta gelen bilgiler bir sonraki a ama olan kısa süreli belle e aktarılır. Ancak duyulara gelen bilgilerin hangilerinin kısa süreli belle e aktarılacağını dikkat ve seçici algı belirler (Stangl, 1994; Mietzel, 1987. Akt. Arslan. 2015, s.34). Dikkat edilen, algılanan bilgi kısa süreli belle e aktarılır. Kısa süreli belle in olumsuz yanı bilgiyi saklama süresinin yeti kinlerde 20 saniyelik bir süre kadar kısa olmasıdır. Buna ra men ö renilen bilgiler uzun süreli belle e aktarılmaktadır (Senemo lu, 2005, s.271-286). Kısa süreli belle e gelen bilgiler unlardan biriyle sonuçlanmaktadır: (1) Zihinsel tekrar yoluyla bir süre hatırd tutularak tepki üreticilere gönderilir ve davranı olarak ortaya çıkar. (2) yirmi saniye içinde tamamen unutulabilir. (3) zihinsel tekrar ve kodlama yapılarak uzun süreli belle e gönderilebilir (Senemo lu, 2013, s.278). Bu bilgiler ı ı nda ö renme dikkat etme süreciyle ba lar. Çevremizde çok fazla uyarıcı olmasına ve duyusal kayıttın tüm bunları alabilecek büyüklükte olmasına kar ın yalnızca dikkat etti imiz ya da dikkatimizi aktardı ımız bizim için önemli bilgileri ö reniriz. Günlük ya amda görüntü, ses, ık vb. gibi uyarıcılara maruz kalmaktayız. E er bu uyarıcıların hepsini algılamı olsaydık ya am oldukça zorla ırdı. Bu sebeple bizim için önemli olarak gördü ümüz uyarıcılara dikkat edip di er uyarıcıları göz ardı ederiz. Sadece dikkat etti imiz uyarıcıları bili sel sürece alıp i lemeye ba larız. Duyusal kayıtt bilgiyi i lemeye dikkat süreci ile ba lanır. Ö renmenin temel ko ulunu da dikkat olu turmaktadır. (Selçuk, 2005, s.127) Dikkati yo unla tırma ö renciler için güçlü bir peki tireçtir.

Dikkati; zihinsel kaynaklara odaklanma ekinde tanımlayan Santrock (2008, s.267) sürekli, seçici ve bölünmü dikkat olarak çe itlendirmi tir.

Sürekli dikkat seçilen bir uyarıcıya uzun süre odaklanabilme yetene i olarak tanımlanmaktadır. Bu dikkat tetikte olmak ekinde tanımlanabilmektedir. Bir ö rencinin çalı ma sırasında dikkatini derse uzun süre yo unla tırabilmesi, ö retmenin sordu u sorulara cevap verebilmek için tetikte bulunması bu dikkat türüne örnek olarak verilebilir.

Seçici dikkat konuyla ilgili olan uyarıcıların alınıp ili kili olmayanların göz ardı edilmesi olarak tanımlanabilir. Seçici dikkat, dikkatin gelen uyarıcılar içinden sadece birine yönelip di erlerinin ihmal edilip göz ardı edilmesi durumudur (Karabekiro lu,

2012, s.19). Grup çalışması yapan öğrencilerin diğer gruplardan gelen sesleri göz ardı edip arkadaşlarının konularına odaklanmaları buna örnektir. (Karaduman, 2004, s.13) Seçici dikkati iyi olan kişiler yalnızca amaca uygun şeylerle ilgilenirken dikkati dağınık kişiler çevrelerindeki her şeyle ilgilenirler.

Bölünmüş dikkat aynı anda birden fazla etkinliğe odaklanabilmek anlamına gelmektedir. Müzik dinlerken ders çalışırken, araba kullanırken yanınızda oturan kişilerle sohbet etme bu dikkat türüne örnek olabilir.

Bunların yanında Karaduman (2004), odaklanma dikkat kavramını da ele almıştır.

Odaklanma dikkat: Bireyin dikkatini belli bir uyarıcıya yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, dikkatin belirli bir görsel, işitsel uyarana tepki vermesidir. Odaklanma dikkat algılama ve bu algılanan şeye karşı tepki ve yanıt vermedeki seçiciliği kapsar. Zihinsel birçok görev, bilişsel seviyelerin bu yönü için kullanılabilir. Bununla birlikte, odaklanma dikkat çoğunlukla görsel ve işitsel beceri alanlarında ölçülebilir. Odaklanma dikkatin görsel boyutu da, çoğunlukla görsel tarama testleri ile ölçülür. Bu testlere en iyi örnekler Bourdon sırtlama Testi ve Brickenkamp d2 Dikkat Testi'dir (Karaduman, 2004, s.21).

Dikkat, psikolojik, fizyolojik, biyolojik ve sosyal çevrede etkileri gibi birçok şekilde etkilenir. İnsanın fiziksel, duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişim süreçlerinde yaşı ve deneyim geçirdiği düşünüldüğünde bu daha da anlamlı hale gelir. Çevreye uyum duyu organları aracılığıyla gerçekleşirken, bu noktada dikkat ve algının rolü çok önemlidir (Uskan, 2011, s.5). Barkley (1995) yaptığı bir çalışmada, alt sosyoekonomik bölgelerde her dört çocuktan birinde dikkat eksikliği sorunu bulunduğunu tespit etmiştir. Sosyoekonomik düzey düşükünün yetersiz beslenme, yetersiz uyaran gibi etkenlerle ilişkisi kurulmaktadır (Akt. Karaduman, 2004, s.41).

Dikkati kontrol etme yeteneği öğrencinin yaş, hiperaktifliği, zekâsı ve öğrenme güçlükleri ile bağlantılı olarak farklılık gösterebilir (Grabe, 1986. Akt. Schunk, 2009, s.139). Dikkat toplayamama ve konsantre olamama nedenleri arasında ilgi, ihtiyaç ya da güdülerin çatışması vardır (Duman, 2007, s.142).

Kalıcı bellekte işlemeye tabi tutulacak bilginin, ilk olarak fark edilmesi gerekir. Dahası, öğrenciler öğrenme amaçlarına ait, alımlı ortamda ve ek işlem kaynakları

gerektiren ya da ayırt edici ve bilinçsizce dikkat çeken belli uyarma yollarıyla seçici olarak meşgul olurlar (Driscoll, 2005, s.3016). Öğrenme öğretim süreçlerinde öğrencilerin dikkatlerini toplamak için ilgi ve merak uyandırılmalıdır. Metaforik anlatımlardan yararlanılmalı, benzerlik ve zıtlıklardan yararlanılarak konuya ilişkin fikirler veya öyküler anlatılmalıdır. Dersin içeriğindeki duruşları ortadan kaldırmak adına el sıkıştırılması, ses tonlamasındaki bir farklılık, beklenilmeyen bir kaynakla ilgili sınıfa davet etmek gibi etkinlikler yapılabilir (Duman, 2007, s.143). Dersin başında göz alıcı veya artırıcı gösteriler yapmak dikkati çekebilir. Parlak renkler, yazılı materyaldeki önemli noktaların altına çizmek, öğrencilere isimleriyle seslenmek, artırıcı olaylar, merak uyandıran sorular, görevler ve öğretim yöntemlerindeki çeşitlilik, ses seviyesindeki farklılıklar, sıkandırma dikkat çekmek için kullanılabilir. Öğrencilerin dikkatlerini koruyabilmeleri için öğrenme ortamının önemli niteliklerine odaklanmaları gerekmektedir (Woolfolk Hoy, 2015, s.498).

Öğrencilerin dikkatini sağlamak için yardımcı olacak temel bazı stratejiler bulunmaktadır (Santrock, 2008, s.268). Bu stratejiler şunlardır:

1. Öğrencileri yakın ilgi için teşvik etme ve dikkat dağınıklığını en aza indirme: Öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde yoğunlaştırmaları için öğrencilere konunun önemi anlatılmalı ya da ilgi çekici bir giriş yapılmalı.
2. Önemli bilgileri jest ve mimiklerle fark ettirmek: Sesin tonunu yükseltmek, konunun önemli bölümlerini ikinci kez vurgulayarak tekrar etmek, önemli noktaları tahtaya yazılmalıdır.
3. Öğrencilerin kendi ipuçlarını oluşturmalarını ve uygun sözcük ve cümleleri yakalamalarını sağlamak: Öğrencilere öğrenme esnasında “önemli, dikkat edilmeli” gibi kavramları kaçırmamaları ve dikkatleri dağıldığında kendilerini telkin edebilecekleri ipuçları verilmelidir.
4. Öğrenmeyi ilginç hale getirme: Öğrencilerin dikkatini toplamaya yardımcı olacak uyarıları sınıf ortamına getirmek önemli ve etkili bir taktır.
5. Medya ve teknolojiyi kullanma: Video, televizyon, animasyon gibi araçlar öğrencilerin dikkatlerini canlı tutacak etkenlerdir.

6. Ö renmeyi e lenceli hale getirmek için aktif ö renmeyi hayata geçirme: Sınıfta farklı bir aktivite, sınıfa bir misafir getirme, gezi yapmak ö renmeyi e lenceli hale getirip ö rencilerin dikkatini çekecek etkinliklerdir.
7. Ö rencileri çok fazla bilgiye bo mama: Ö renciye çok fazla bilgi yüklemek sıkılmasına neden olabilir.
8. Ö rencilerin dikkat becerilerinde bireysel farklılıklar olabilece inin farkında olma: bazı ö renciler dikkatlerini toplamada çok büyük sıkıntılar ya ayabilir. Bunun önüne geçebilmek için sınıf ortamında dikkati da itacak uyarılar kaldırılabilir.
9. Ö rencilere sorular sorarak merakları uyandırılmalıdır (Dilci, 2014, s.70): Ö rencilerin dikkatlerini konu üzerinde tutmak için onlara sorular sorulmalıdır.
10. Sınıfın oturu düzeni de i tirilmeli ve fiziksel uyarıcılar kullanılmalıdır (Dilci, 2014, s.70): Sınıfın mevcuduna ve fiziksel durumuna göre ö rencilerin oturma düzenlerini ayarlamak dikkati toplamada etkili bir stratejidir.

Rapp' ın (1982) belirtti ine göre, bazı ara tırmacılar, dikkatin geli imindeki anlamlı dönüm noktasının 6-7 ya oldu u, bazıları ise, dikkat kapasitesindeki artı nın 8-9 ya larında gerçekleşti i görü ündedirler. Kuramsal açıklamalara göre ise, dikkat davranı larındaki geli meler orta çocuklukta (6 -12 ya dönemi) olmaktadır (Akt. Kaymak, 2003, s.16).

Herhangi bir eyin ö renilebilmesi için bireyin dikkatinin uyarılması gereklidir. Sözel ifadelerle ö renme ortamlarında karma ık beyin i lemleri söz konusu oldu undan genel uyarılmı lık hali özellikle gerekli ve önemlidir (Morgan, 2011, s.100). Bu nedenle ö retmenlerin ö rencilerin dikkatlerini toplamak ve derse kar ı motivasyonlarını artırmak için gerekli çabayı gösterip bu yönde çalı malar yapmaları gerekmektedir. Ö renme ö retme ortamında ö rencinin konu üzerine çekmek kolay bir etkinlikken ö rencinin dikkatini sürdürebilmesini sa lamak oldukça zor ve çaba gerektirmektedir. (nel, 2014, s.1) Dikkat i lemleri ö rencinin ö retmen tarafından gelen uyarıcıları seçici bir ekilde belle e kaydetmesine olanak sa lar. Ya ar ve Gültekin (2009, s. 310) bir ö renme etkinli inin ne kadar çok duyu organına yönelik olursa ö renmenin daha iyi buna kar ılık unutmamanın da daha geç gerçekleşti ini

belirtmektedir. Bun nedenle ö rencilerin daha iyi ö renemeleri için ö renme ö retme süreçlerinin dikkat çekici araç gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir. Ö renme ö retme sürecinde materyal kullanımının faydalarını Tan (2007, s.258) altı maddede belirtmiştir.

- Ö renilecek bilgi ö renciler için daha somut hale gelir.
- Ö rencilerin ö renmelerinin kalıcı hale gelmesi sağlanır.
- Ö rencilerin dikkatlerini derse vermelerini kolaylaştırır.
- Ö rencilerin ö renme motivasyonları artar.
- Ö renme sürecinde ö rencinin daha çok duyu organını kullanması yoluyla ö renci ö renme ö retme sürecinde daha aktif olarak katılır.
- Ö renme ö retme sürecinde ö retmenin işi daha kolay olur.

Bunların yanında unutulmaması gereken en önemli konu ö retmenlerin ö retim etkinlikleri sırasında kullanacakları araç gereçlerin estetik özelliklerini tanıması, nerede ve ne zaman kullanacaklarını iyi bilmeleri gerekmektedir (Yarar ve Gültekin, 2009, s.313). Bu durum ö retmenlerin ö rencilerin dikkatlerini çekmede işlerini kolaylaştıracaktır.

Ö renme ö retme sürecinde ö retici tarafından sunulan uyarıcıların farkına varılmasını, önemli ve amaca uygun uyarıcıların ayırt edilmesini ve bu uyarıcıların işleme sürecine alınmasını en etkili şekilde sağlayan işlem basamağı dikkattir. Dikkatin sağlanmasında ve kullanılmasında hem uyarıcı ile ilgili özellikler hem de uyarıcılara maruz kalan birey ile ilgili özellikler önemlidir. Eğitimcilerin dikkat stratejilerini seçerken ve uygularken bireylerin gelişim özelliklerini dikkate almaları gerekir.

2.2. Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olabilmeleridir. İnsanlar başkalarının tepkilerinden ne kadar etkilenseler de yine de kendi davranışlarından kendileri sorumludur (Senemolu, 2005, s.225). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında tanımına göre birey kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir (Senemolu, 1998, s.231). Bandura bireyin bu özelliğini öz düzenleme kavramı ile açıklamaktadır.

Öz düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisinden daha ziyade, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendiliğinden yönlendirme sürecidir (Zimmerman, 2002, s.65). Öğrenme sorumluluğu ve yeteneği öğrencilerin kendi ellerindedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerinde aktif olmalıdır (Woolfolk Hoy, 2015, s.466). Öğretimin bir amacı da öğrencilerin hayatları boyunca bağımsız olarak öğrenmeye devam etmelerini sağlamaktır. Hayat boyu öğrenmeye devam etmek için bireylerin öz düzenleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Woolfolk Hoy, 2015, s.720).

Öz düzenleme kavramının çok farklı tanımları vardır. Bandura (1986), öz düzenlemeyi sosyal bilişsel kuramı açısından değerlendirir, bireylerin hisleri, düşünceleri ve hareketleri üzerinde kontrol kurabildikleri bir iç sistemle alternatif stratejiler planlaması, kendi davranışlarını düzenlemesi, sembolleştirme becerisi, bakışlarından öğrenmesi şeklinde ifade etmiştir. Vohs ve Baumeister (2004) öz düzenlemeyi; kişinin uzun vadeli hedefleri doğrultusunda düşüncelerini, duygularını, ya da dürtülerini kontrol etmek amacıyla kullandığı bilinç ve bilinç üstü süreçler olarak açıklamıştır. Schunk (1994), öz düzenlemeyi yapılan etkinlikler açısından değerlendirilmektedir. Öz düzenlemeyi, kişinin; öğrenme sürecinde hatırlaması gereken bilgileri örgütlemesi, öğrendiklerini tekrarlaması, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanması; beklenen eylemlerin çıktılarını hakkında pozitif inançlara sahip olması olarak tanımlamaktadır (Akt. Karabacak, 2014, s.15). Usher ve Pajares (2008) ise öz düzenleme kavramını öğrencilerin, kendi eylemlerini değerlendirmeleri ve bakışıya yönelik alternatif planlar yapmaları için kendi düşünce süreçlerini keşfetmelerini gerektiren bilişsel süreç olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Karabacak, 2014, s.15). Risemberg ve Zimmerman (1992) öz düzenlemenin, amaç belirleme, bu amacı gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme, izleme olduğunu belirtmektedir (Akt. Aghüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010, s.590).

Klasik yaklaşımlarla öz düzenleme üç süreçten oluşmaktadır. Bunlar öz gözlem, öz yargı ve öz tepkidir. Bu bakımdan görev öncesi ve sonrası yeni etkinliklerin (Öz düzenlemenin sosyal bilişsel modelleri hedefleri, öz yeterliliği, nitelikleri, öğrenme

stratejilerini ve öz de erlendirmeleri ön plana çıkarır) eklenmesiyle geli tirilmi tir. Bu süreçler birbiri ile sıkı bir ili ki içindedir (Schunk, 2009, s.129).

Sosyal bili sel kuramlara göre insan kendi davranı larını kontrol edebilme yetene ine sahiptir. Ö renciler, kendi dü ünçe ve davranı larını kullanarak akademik hedeflerine ula abilirler. Öz düzenleme becerisine sahip ö renciler hedeflerine ula mak için yöntem ve strateji geli tirebilirler (Yüksel, 2003, s.334).

Winne (1998) ve Hadwin (2001) tarafından ortaya atılan bili sel bilgi i leme modeli olarak öz düzenlemeli ö renme modeli üç çok önemli ve gerekli safhadan (görevi tanımlamak, hedefler olu turmak ve hedeflere nasıl ula bilece ini planlamak, taktikler uygulamak) ve bir de seçmeli safhadan (üstbili kullanmak) olu maktadır.

İlk safhada bireyler görevi tam olarak tanımlayabilmek için durumu karakterize eden durumlara dair bilgileri i lerler (Winne, 2001). İkinci safhada bireyler bir hedefte karar verir ve o hedefe ula mak için planlama yapar. Bu plana dair stratejiler uygulandıkça üçüncü safhaya (taktik uygulamaya) geçilir. Dördüncü safhada plan ba arılı ise ekleme yapılmaz (Schunk, 2009, s.218).

Öz düzenlemeye ili kin yapılan tanımlarda üzerinde durulan genel nokta, ö rencilerin ö renme süreçlerinde bili sel, davranı sal ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları durumudur. Öz düzenleme bireylerin hedeflere ula abilmek için ö renme sürecinde aktif hale gelerek uygun stratejileri belirmeleri ve kendi ö renmelerinin sorumlulu nu almalarını ifade etmektedir. Bunun yanında bireyin hedeflerine ula mak için planladı ı ve hedeflerine yönelik olarak duygu dü ünçe ve hareketlerini düzenledi i aktif ve etkili bir eylemdir.

Yapılan ara tırmalarda, öz düzenlemenin ö rencilerin ders ba arılarını yordamada güçlü bir de i ken oldu u ve öz düzenlemesi yüksek ö rencilerin daha ba arılı oldu u bulunmu tur (Karaka , 2009). Öz düzenlemeye sahip ö renciler, ö renmeyi daha kolay hale getirecek becerileri ve öz kontrolü bir araya getirecek ö renme beceri ve istekleri vardır (Woolfolk Hoy, 2015, s.724). Bu ara tırmalar öz düzenleme stratejilerinin ve bili üstü becerilerin ö retilbilece ini ve bu stratejileri kullanan ö rencilerin hem akademik ba arılarının arttı mın hem de öz yeterliliklerinin geli ti ini ortaya koymu tur. Öz düzenleme stratejilerini ve bili üstü becerilerini etkili kullanan ve motivasyonları yüksek olan ö rencilerin kendi ö renme süreçlerine aktif olarak katıldıkları ve akademik ba arılarının daha yüksek oldu u dü ünülebilir

(Budak, 2016). Yapılan ara tırmalara göre öz düzenleme becerisi akademik ba arı üzerinde etkilidir. Bu da ba arının temel dayanaklarından birinin ki inin ö renme sorumlulu unu almasıdır. Zimmerman (2001) öz düzenlemeyi hedefe ula mak için ki inin kendi geli tirdi i duygu, dü ünçe ve davranı lar olarak tanımlar. Ona göre öz düzenleme ne zihinsel ne de akademik bir beceridir. Aksine ki inin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönü türmede kendisinin yönetti i bir süreçtir. Kısacası öz düzenleme ö rencilerin üst bili , güdülenme ve davranı açısından kendi ö renme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır.

Öz düzenlemeyi geribildirim döngüsü olarak gören Carver ve Scheier (1982), öz düzenlemenin üç bile en gerektirdi ini belirtmi tir:

- Davranı için fikirler ve hedefler (standartlar)
- Mevcut benli in standartlarla kar ıla tırılması (izleme)
- Mevcut durumun, standartların yetersiz kalması durumunda de i tirilmesi (faaliyet)

Bu döngüsel görü e göre, bir davranı n gerçekte mesi için, bireyler tarafından belirlenen bazı özel artlar vardır. Daha sonra, bunları standart davranı larla kar ıla tırırlar ve son olarak, standartlara uygun de ilse, onu de i tirme e ilimi gösterirler (Akt. nan ve Yüksel, 2010; s.117).

Zimmerman (1989), öz düzenleme sürecinin (1) kendini gözleme, (2) Kendini de erlendirme ve (3) kendini geli tirme davranı ı gösterme olarak üç alt süreçten olu tu unu belirtmi tir (Akt. Ün Açıkgöz, 2014, s.21). Yapılan ara tırmalarda bu üç sürecin akademik performans ve ba arı üzerinde oldukça etkili oldu u belirlenmi tir (Ün Açıkgöz, 2014, s.21).

Öz düzenleme bireyin ö renebilece i yeteneklerdendir (Zimmerman, 2000. Akt. Schunk, 2009, s.127). Öz düzenlemeyi ö reten etkili yöntemler genellikle sosyal modelleri, düzeltici geribildirimi, strateji-açıklama ve prati i, hedef belirlemeyi ve ö renmenin öz de erlendirilmesini kapsar. Burada önemli olan ö rencilerin bu sosyal etkileri içselle tirmesi ve öz düzenleme süreçlerinin bir parçası yapmasıdır (Schunk, 2009, s.127).

Eker ve Arsal'ın (2014, s.83) Zimmerman'dan aktardığına göre öz düzenleme stratejilerinin üç temel nedenden dolayı okullarda kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

1. Genel olarak eğitimcinin bir seviyeli bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi sadece okul içerisindeki akademik gelişimleri için değil, okul dışındaki öğrenmeleri için de gereklidir. Öz düzenleme stratejilerinin öğretimi öğrencinin yaşam boyu öğrenmelerini sürdürmeleri için önemlidir.

2. Öz düzenleme stratejilerini etkin kullanan öğrenciler kendi öğrenmeleri için hedef belirleme, öğrenme sürecini düzenleme, hedefleri gerçekleştirmeye dönük stratejileri belirleme, stratejileri uygulama, öğrenmelerini gözden geçirme ve gerekli değerlendirmeleri yapabilme stratejilerini kazanırlar. Bu stratejiler öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için önemlidir.

3. Öz düzenleme stratejileri gelişen ve bu stratejileri akademik hayatında uygulayan öğrenciler üst düzey motivasyona sahip oldukları için akademik başarıları yüksektir. Böylece öğrenciler kendi geleceklerini iyimser bir biçimde planlama ve görme yeteneğine sahip olmaktadır.

Öz düzenleme kişinin kendine hedef koyması ve bu hedefe yönelme sorumluluğunu almasıdır. Zimmerman'a (2002) göre öz düzenleme yapan bir öğrenci hedefini belirler, bu hedefine ulaşmak için kullanacağı stratejiyi iyi seçer ve kullanır, performans sürecini yönetir ve gözlemler. Amacına ulaşabilmek için fiziksel ve sosyal çevresini düzenler. Zamanını etkili kullanır ve elde ettiği sonuçları gelecekteki yöntemlere uyarlar. Bu açıdan bakıldığında öz düzenlemenin önemi oldukça açıktır. Zimmerman (2002) öz düzenleme kavramını, hedeflerimize ulaşmak adına düşünce, davranış ve duygularımızı harekete geçirerek devamlılıklarını sağlamak için kullandığımız süreç olarak tanımlamaktadır (Woolfol Hoy, 2015, s.721). Öğrenme sürecinde etkin olan, hedeflerini belirleyen, hedefine ulaşmak için en uygun stratejileri seçen ve sonra öğrenme sürecini gözlemleyerek değerlendirme yapan öğrenciler, tüm bunları öğretmeninden bekleyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde başarı gösterirler. Öz düzenleme becerisi yüksek bireylerin aynı zamanda akademik ve mesleki alanlarda başarılı olma olasılığı diğerlerine göre daha yüksektir (Ruban ve Reis, 2006). Tüm öz düzenleme tanımlarına bakıldığında öğrenciler öz

düzenleme sürecinin akademik başarılarını geli tirmede etkili oldu unun farkındadırlar ve öğrenme sürecinde etkindirler. Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Hedeflerine yönelik davranış larını gözlemleyerek etkinliğini arttırmak için kendilerine dönüt verirler. Böylece kendi çalışmalarından tatmin olur ve öğrenmede kullandıkları yöntemleri geli tirmeye yönelik güduları artar. Yüksek düzeyde güdüye sahip olmaları ve öğrenme yöntemlerinden yararlanmaları onların yalnızca akademik olarak başarılı olmalarını değil aynı zamanda geleceklerine iyimser bakmalarını da sağlar (Zimmerman, 2002). Öz izleme ve öz değerlendirme, etkili öz düzenleme ve yeterlik algısının temel unsurlarıdır. Öğretmenler öğrencileri, öğrenme süreçleriyle sonuçlarını değerlendirebilecekleri ve bazı standartları kullanarak gelişimleriyle ilgili değerlendirmeler yapabilecekleri ortamlar içine çekerek onların öz düzenleme özelliklerini geli tirmelerine yardımcı olabilir. Bunun yanında öz düzenleme yoluyla öğrenen öğrencilerin akranlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını ve onlardan geri bildirim almalarını sağlar (Woolfolk Hoy, 2015, s.738).

Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitimcinin en önemli amaçlarından biri de kendi öğrenme sorumluluğunu alan, öğrenme sürecini yöneten ve aynı zamanda bu süreçte aktif olan bireyler yeti tirmektir (Kıvanç ve Yüksel, 2010, s.116).

Öz düzenlemeye sahip öğrenciler:

1. Öğrenme görevinin analiz edilmesi: Görev özellikleri, görevin ne hakkında olduğu, elde ne gibi kaynakların mevcut olduğu, başarı için gerekli standartların neler olduğu, kişisel özellikler gibi soruların cevapları araştırılır.
2. Hedef koyma ve planlar oluşturma: Öğrenme hedefinin ne olduğu, nasıl bir çaba harcanması gerektiği, daha önce yerine getirilen görevlerle mevcut görevin benzerliği, bireyin gelişimini nasıl izleyeceği gibi sorularını cevapları aranır.
3. Görevi başarmaya yardımcı olacak taktik ve stratejilerden yararlanılması: Verilen bilginin incelenmesi, bilişsel tekniklerin uygulanması, ortaya konan ürünün incelenmesi adımlarını içerir.

4. Ö renmeyi düzenleme: Üst bili sel izleme ve kontrol adımlarından olu ur (Woolfolk Hoy, 2015, s.725-727).

Öz düzenlemeyle ilgili önemli bir nokta da öz düzenlemenin aktif ö renmede bir strateji oldu u kadar bir amaç ve ürün oldu udur. Aktif ö renme, ö renenlerin öz düzenleme becerilerini ö renmek için gereksinim duydukları fırsatları sa lama konusunda etkili olabilir (Ün Açıkgoz, 2014, s.23). Bu noktada ö rencinin öz düzenleme becerisinin geli tirilmesinin ön ko ulu ö rencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Çünkü ö renme temelinde bireyin zihinsel becerilerinin kullanmasını gerektirmektedir.

Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit, ve Woszczyzna (1993, s.477-487) öz düzenleyici beceriye sahip ö rencilerin sahip oldu u dört özellikten bahsetmi lerdir. Bu özelliklerden ilki bu ö rencilerin görevi ele tirel bir bakı açısıyla de erlendirmesidir. kincisi ö rencilerin bu de erlendirmeye dayalı olarak kısa süreli amaçlar ve olasılıkları hesaplayarak genel çalı ma amaçları belirlemesidir. Üçüncü özellik çalı ma için kullanılacak bili sel taktik seçeneklerini bilmeleri ve belirlemeleridir. Son özellik olarak öz düzenleyici beceriye sahip ö rencilerin amaca ula mak için en uygun yöntemin hangisi oldu unu de erlendirebilmeleridir.

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler, üst bili sel açıdan ö renme süreçlerinin her a masını planlayabilmekte, bu süreçleri düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, de erlendirebilmekte, güdusel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranı sal açıdan seçebilmekte ve ö renme için en uygun çevreyi kendilerine olu turabilmektedirler (Özmente , 2008, s.163). Öz düzenleme konusunda yapılan ara tırmalarda, öz düzenlemenin ö rencilerin ders ba arılarını yordamada güçlü bir de i ken oldu u ve öz düzenleme becerisi yüksek ö rencilerin daha ba arılı oldu u bulunmu tur (Karaka , 2009).

Öz düzenleme becerisine sahip olan ö renciler ö renme sürecinde aktif rol alırlar. Kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Ö renme sürecinde sahip oldukları içsel ve dı sal olanakları iyi de erlendirirler. Amaçlarına ula mak için kendilerini motive ederler ve azimlidirler, zorluklar kar ısında pes etmezler. Ö renme süreçlerindeki performanslarını de erlendirme ve kendilerine dönüt sa lama becerisine sahiptirler (Uygun, 2012, s.50). E itim ortamında öz düzenleme becerisine sahip ö renciler bilgi ve beceri kazanmak için ö retmen, aile ya da di er ö retim

unsurlarına ba ımlılıktan ziyade kendi ö renme süreçlerini yönetmekte ve ö renme giri iminde bulunmaktadırlar (Zimmerman, 1989, Akt. Tezel ahin, 2015). Bu açıdan ö rencilerin öz düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve öz düzenlemeli ö renme ortamlarının olu turulması önemlidir. Böylelikle ö renme ortamının en önemli unsuru olu turulmu olacaktır.

2.3. Okuma ve Okudu unu Anlama

Okuma, harflerin seslendirilmesi ve bireyin bu süreçte ön bilgileriyle bütünle tirerek yeni anlamlar üretti i aktif bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Güne , 2014, s.128). Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili ileti imi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma zihinsel bir süreçtir ve bundan dolayı do rudan gözlenmesi mümkün olmamaktadır. Günümüzde okumanın en önemli alanı okunandan anlam kurma yani anlam yapılandırmasıdır. (Akyol, 2016, s.33). Okuma; önce kelime ve cümleleri, sonra bunlardan hareketle paragraf ile metni görme ve seslendirmenin ötesinde, dü ünmeyi gerektiren bir etkinliktir. fade edilen bu dü ünme etkinli i, okudu unu anlamlandırma sürecidir (Sever, 2004, s.14). Dündar (2001, s.37), okudu unu anlama becerisinin bir metne aktarılmı sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme olmadı ını; yazıya geçirilmi , anlamlandırılmı sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere hayat verme, bunları algısal veya yargısal birtakım zihinsel i lemlerden geçirerek i levselle tirme, belle e yerle tirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma i lemi oldu unu açıklamı tır. Okudu unu anlama okunan parçada yer verilen dilsel ö eleri, dilsel kuralları ve bunların arasına sıkı tırılmı bilgisel, kuramsal, sanatsal yargıları, bir ba ka boyutta yeniden zihinsel bir yapılandırma süreci olarak tanımlanmı tır.

Akyol'a (2003, s.14-15) göre anlamlı bir okumanın gerçekleşmesi için u ilkelere dikkat edilmelidir:

- Okuma, bir anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik ve amaçsal olmalıdır.
- Çocuklar, okuma konusunda güdülenmelidir.
- Okuma, alı kanlık haline dönü meli ve ya am boyu devam etmelidir.

Okuma ve anlama farklı boyutta i lemlerdir. Okuma dilsel bir i lemken anlama zihinsel bir i lemdir. Ancak okuma anlamanın temelini olu turmaktadır. Sorunsuz bir okuma, anlama sürecinde temel unsurdur. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ı ı nda inceleme, üzerinde dü ünme, nedenlerini ara tırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme i lemidir.(Güne , 2014, s.209). Okuma kavramının sözlük tanımına bakıldı nda, yazıya geçirilmi bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek ekinde oldu u görülmektedir (TDK, 2009, s.1494). ki ayrı çaba ve etkinlik gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden sonuç ili kisi ile ba lıdır. nsan anlamak ve anlamlandırmak için okur. Okudu unu da anlamak ister (Demirel ve ahinel, 2006, s.89). Yapılan okumanın türü ne olursa olsun, okumanın amacı okuma materyalinde söylenmek isteneni anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, seslendirmeden öteye gidemez. Okuma etkinli i, ancak anlama ile sonuçlanırsa bir de er ta ır. Bunun için bir okuma ö retimini anlama etkinli i ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir. E er okudu unu anlama gerçekle miyorsa okuma amacına ula mıyor demektir. Okudu unu anlamanın gerçekle mesinde bireyin ya antı yoluyla elde etti i ön bilgiler önem ta ımaktadır. Okuyucu; ön bilgileri ile metin arasında ili ki kurmasını, tahmin ve yorumlama yapmasını sa lar. Okuyucu, ön bilgileri sayesinde üst düzey dü ünme becerisini kullanır (Bozpolat, 2012, s.37).

Anlamalı bir okuma yazılı bir metni mekanik olarak tekrar edip seslendirmek de il, bu materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm ö renmelerin temeli olan okuma ancak anlama ile desteklendi i sürece amacına ula ır. Bireyin okudu unu ö renebilmesinin ön ko ulu okudu unu anlamasıdır. Ocak'a göre (2004, s.20), okuma okuyucunun hem zihinsel hem de sosyal yönünü kullanarak metni yeniden bir araya getirdi i ileti imsel bir süreçtir. İkokul yıllarında e itimin temel amacı bu ileti im ekinin ö rencilere en kısa zamanda ve kalıcı bir ekinde kazandırılması olmalıdır.

İkokul yıllarında kazanılan okuma ve okudu unu anlama becerisi ö rencinin hayatı boyunca tüm ö renme deneyimlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okudu unu anlama yetisi geli mi bireylerin derslerine olumlu yönde etki ederken, okudu unu anlama becerisi geli memi olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz, 2008).

Anlama becerilerinin geli tirilmesi bireyin zihinsel sözlü ünün geli mi lik düzeyiyle do rudan ilgilidir. Fakat ö rencilerin geçmi ya antıları ve ön bilgileri anlama üzerinde zihinsel sözlü ün geli mi lik düzeyinden daha etkilidir. Tüm bunların yanında ö rencinin anlama becerilerinin geli tirilmesinde en etkili yöntem anlama stratejilerinin ö retimidir (Pressley, 2000, s.550).

Demirel (1999, s.56), anlama becerisinin geli tirilmesi için okuma sırasında yapılabilecek etkinlikleri u ekilde belirtmi tir:

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
2. Anlamı bilinmeyen sözcükleri, anla ılmayan cümle veya paragrafları belirlemek,
3. Ana dü ünneyi ara tırıp bulmak,
4. Yardımcı dü ünceleri incelemek,
5. Yazının genel dü ünçesini ve anlatım yapısını ortaya koymak,
6. Metnin anla ılmadı ı durumlarda okuma hızını azaltmak.

Akyol'un (2006, s.20) Gunning'den (2006) aktardı ına göre okudu unu anlama için yapılması gerekenler; okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası olmak üzere üç a amadaki etkinliklere ba lı oldu unu belirtmi tir. Bu etkinlikler:

Okuma öncesinde, kitabın veya kayna ın kapa ı gösterilerek görsellerden de yola çıkarak ba lık okunmalı ve çocukların okunacak metnin ne hakkında olabilece ini tahmin etmeleri istenmelidir. Tahminlerinden sonra çe itli sorular sorularak çocukların tahminlerini tekrar dü ünmeleri ve tahminlerini daha iyi hale getirmeleri sa lanmalıdır. (Fidan, 1985, s.95) Okuma öncesi stratejiler ö renilecek olan yeni bilgiler için ön hazırlıktır. Bu stratejiler ö rencilerin daha önce ö renmi oldu u bilgi ile daha sonra ö renece i bilgi arasında bir geçi köprüsü görevini görür.

Okuma öncesinde kullanılacak stratejilerin i levi u ekilde sıralanabilir.

- Metinle ilgili ön bilgiler ve beklenti olu turmak: Ö renci okumaya ba lamadan önce okuma amacı olu turması gerekir. Zayıf okuyucuların en önemli özelliklerinden biri okuma amacı olu turamamaktır. Ayrıca bu okuyucular ba kalarının kendileri için olu turdu u okuma amacının dı ına da çıkamazlar. Bu nedenle ö rencilerin amaç olu turma becerisini kazanması sa lanmalıdır.

- Uzun süreli bellekte var olan eski bilgi ile yeni kazanılan bilgi arasında bağlantı kurmak
- Okuru yeni sözcüklerle tanıştırmak
- Metnin ön incelenmesinin yapılmasını sağlamak ve etkin okuma stratejisi: Örencinin okuma öncesinde metnin resim, tablo ve şekilleri incelemesi ve yorumlamasıdır. Bu strateji örencinin ön bilgilerinin okuma ortamına aktarılmasını sağlar. Bu strateji ilkökul döneminde de kullanılabilir.
- Okurun metne dikkatini odaklamasını sağlamak (Yılmaz, 2008, s.136; Karen, 2003, s.97; Akyol, 2016, s.36).

Okuma anında, çocuklarda zihinsel karmaşalara neden olabileceği düşünülen kavramlar kısa ve öz olarak açıklanmaya devam edilmez. Uygun oldukça sorularla çocukların tahminleri kontrol edilmeli ve yeni tahmin yapmaları sağlanmalıdır.

Okuma anında kullanılan stratejiler şu şekilde sıralanabilir,

- Sözcüğün anlamını kestirebilme
- Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsellerden yararlanarak metnin ana fikrini kestirme
- Okuma amacına uygun bir hızla okuma
- Gösterimsel imge etkin okuma
- Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat verme
- Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye doğru sıçramalar yapma
- Önemli yerleri not alma
- Anahtar noktaların altını çizme (Ülper, 2010, s.86-87).
- Yazının genel düşüncesini ve anlatım yapısını ortaya koymak (Demirel, 1999, s.56).

Okuma sonrasında, tahminler tartışılmalı ve çocukların tahmini ile metinde olanlar karşılaştırılmalıdır. Metindeki olay ve karakterler üzerinde tartışmalar yapılmalıdır.

Özbay'ın (2005, s.51) Smith ve Dechant'dan aktardığına göre bireyin okuduğunu anlama becerileri şu özelliklerden oluşmaktadır:

- Grafik, semboller ve yazı ile bunların anlamları arasında bağlantı yapma,
- Sözcüklere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,

- Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm metnin taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
- Okuduğunu analiz edebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
- Okuduğu metindeki düşünceleri, geçmiş yaşımlarıyla bağdaştırabilme.

Çayır'ın (2014, s.37-38) Pressley'den aktardığına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bir takım öneriler sıralanmıştır. Bunlar:

- Öğrencilere sözcük öğretimi,
- Kelime tanıma becerisinin öğretimi,
- Öğrencilere okudukları aracılığıyla yaşam tecrübesi kazandırma ve okuduklarıyla ön bilgilerinin ilişkilendirilmesi,
- Tahmin etme, soru sorma, özetleme, analiz etme gibi anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi,
- Çözümlenen sözcüklerin ve sonuç olarak metinden ne anlaşıldığının denetlenmesinin sağlanmasıdır. Öğrenciler her problem yaşamışsa metnin tekrar incelenmesi olarak sıralanabilir.

Güneş'e (2009, s.199) göre anlama tekniklerinden dördü hem anlama becerilerini hem de zihinsel becerileri geliştirmeye önemli katkı sağlamaktadır. Bunlar: tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama. Sesli düşünme stratejisi anlamı yapılandırmak için bu dört tekniği de içine alan süreçler içermektedir. Bu durum göz önüne alındığında sesli düşünme stratejisi anlama becerileri ve zihinsel becerilerin kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Robinson ve Good'a (1987) göre okuduğunu anlamının üç ekli vardır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır.

1. Basit anlama: Verilen bilginin yerini tespit etme, bilgiyi toplama, olay ya da olgu basamaklarını izleme, karakterleri belirleme, olayın yaşandığı yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.

2. Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama bu becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli düşünceleri belirleme ve seçme, fikirleri organize etme, kavram ve kuralları geliştirme, özetleme, çıktılarını ve etkilerini test etme, anlatılmak istenen

manaları anlama, genellemeler yapabilme, ilikileri belirleme, ileriye dönük tahminde bulunma, önemli ve ilgili olan noktaları belirleme, bilgileri kıyaslama, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını belirleme, karakterlerin e ilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın dü ünçe ve e ilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı ba ka ortamlarla kar ıla tırma, ortamı ki isel tecrübelerle birle tirme, duygusal imajlar olu turma, duygusal cevaplar olu turma, okudu unu yeniden yapılandırma, imla ve noktalamaya dikkat ederek okuma, çıkarımda bulunma yorumlayıcı anlama becerileridir.

3. Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılması gereken beceriler unlardır:

- Okunanları; kalite, de er, do ruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçeklik veya fikir açılarından karşıla tırma,
 - Yazarın amaçlarını ve tavırlarını de erlendirme,
 - Konuyu ortam açısından de erlendirme,
 - Ortamdaki dili de erlendirme,
 - Ortamın genel yapısını de erlendirme,
 - Yazarın uzmanlı ını ve yetkinli ini de erlendirme,
 - Bilgi kaynaklarını de erlendirme.(Akt.Yılmaz, 2008, s.5)

Okudu unu anlama süreci

Okudu unu anlama ve anlamlandırma süreci, belirli a amaları içermektedir. Bu a amalar; anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı de erlendirmedir.

a. Anlamı Bulma: Anlamı bulma a aması anlamı kavrama ve anlamı de erlendirme a amalarının temelini olu turur. Okudu unu anlama sürecinin ilk a amasıdır. Bu a amanın, kendi içinde alt basamakları vardır:

- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını bulma.
- Cümle, paragraf ve metnin anlamını bulma.
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma.
- Dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarının görevini belirleme.

b. Anlamı Kavrama: Anlamı bulmadan sonraki ikinci a ama olan anlamı kavrama a aması kendi içinde üç alt basamaktan olu ur.

- Anlamı çevirme: Anlamı resim, afi vb. gibi çe itli görsel materyallerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama: Anlamı ki inin kendi cümleleriyle ifade etmesidir.
- Özetleme: Anlamı özetleme bu anlamdan çıkarımlar yapma gibi zihinsel etkinlikleri içerir.

c. *Anlamı De erlendirme*: Okudu unu anlama sürecinin son a amasıdır. De erlendirme a aması üç alt basamaktan olu maktadır.

- Anlamı analiz etme: Metinde anlatılan dü üncenin çözümlemesini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma: Yazıya ili kin çıkarımlarda bulunmaktır.
- Anlamı de erlendirme: Metinde verilen dü ünce ile okuyucunun kendi dü ünceleri arasında kar ıla tırmalar yapmak ve sonuca ula maktır (Güne , 2004, s.61-62; Staiger, s.11-12).

Ö rencilerin okudu unu anlama becerilerinin geli tirilmesi; ifreyi çözme, kelime tanıma, kelime hazinesinin geli tirilmesi, ba lam ipuçlarının verilmesi, etkili okumaya cesaretlendirme ve metin içerisindeki duygu ve dü üncelerle ilgili olarak kendi kendilerine soru sorma çalı malarında sürekli cesaretlendirilmeleriyle mümkün olabilmektedir (Blackmore, 2002, s.10).

Okudu unu Anlamanın E itim ve Ö retimdeki Önemi

Ö renmenin gerçeikle mesi a amasında kullanılan araçlar okumayı ve okudu unu anlamayı gerektirmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak ö renmenin ön ko ulu okudu unu anlamaktır. (Çakıro lu, 2006, s.200). Burada amaç; okumayı ö renmek de il, ö renmek için okumayı araç olarak kullanma stratejisini ö renmektir (Çınar, 2002, s.7).

Ö rencilerin okudu unu anlama becerileri onların ö renme durumlarını yakından etkilemektedir. Okudu unu anlama seviyesi yüksek olan ö rencilerin ö renmesi kolayla maktaki, okudu unu anlama seviyesi dü ük olan ö rencilerin ö renmesi zorla maktadır (Özçelik, 2010, s.102). Tüm bu açıklamalar, okuma ve özellikle okudu unu anlamanın ö renme için gereklili ini ortaya koymaktadır. Bu nedenle e itim-ö retim sürecinde, ö rencilere salt ezbere dayalı bir okuma becerisi yerine, anlamaya dayalı okudu unu anlamayı merkeze alan bir okuma becerisi kazandırmak son derece önemlidir.

Okuma ve okudu undan anlam çıkarma becerisini kazandırmak, bireylerin hayatlarını anlamlı hâle getirmeleri noktasında yapılan en büyük katkı olarak e itim programlarında ve ö retim sürecinde yer almaktadır (Akyol, 2010, s.33).

LG L ARA TIRMALAR

Acat (1996), ara tırmasında, ilkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin okuma güçlükleri ile okudu unu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ili kinin olup olmadı mının belirlenmesine yönelik bir çalı ma yapmı tır. Bunun için öncelikli olarak ö rencilerin okuma güçlüklerini belirleme amacıyla bir gözlem formu ve bununla birlikte kullanılacak okuma metinleri hazırlanmı tır. Ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla; okudu unu anlamayı olu turan üç temel unsur olan kelimelerin anlamlarını bilme, cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, paragraflardaki dü ünceleri belirleyebilmeyi ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okudu unu anlama testi hazırlamı tır. Ara tırma sonucunda; okudu unu anlamayı olu turan üç temel unsur olan kelimelerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraftaki dü ünceleri belirleyebilme ve okudu unu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ili kiler oldu u belirlenmi tir. Ö rencilerin sesli okumada gereksiz duraklamalar yapma güçlü ü, sessiz okumada ise konu ma organlarını hareket ettirme güçlü ü ile en fazla kar ıla tı ı gözlenmi tir. En az kar ıla ılan güçlük parmakla ya da kalemle takip ederek okuma güçlü ü olmu tur. Okudu unu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ili kiler bulunmu tur. Ayrıca okudu unu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ili kinin oldu u belirlenmi tir.

Akpınar (2002) ara tırmasında ö rencilerin bilgi teknolojilerini kullanım durumlarının okudu unu anlama düzeylerine etkisini belirlemeye çalı mı tır. Ara tırmada bilgisayar ve internet ba lantısına sahip sekizinci sınıf ö rencilerle bu olanaklara sahip olmayan sekizinci sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama düzeyleri kar ıla tırılmı tır. Ara tırmada veriler Okudu unu Anlama Testi ile toplanmı tır. Büyük ehirlerde ehir merkezinde ö renim gören resmi ve özel okula devam eden ö rencilerle yapılan ara tırmada evinde internet ba lantısı olan ö rencilerin okudu unu anlama düzeyleri internet ba lantısı olmayan ö rencilere göre daha yüksek düzeyde oldu u tespit edilmi tir. Bu sonuca ba lantılı olarak, bilgisayarı olan

ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin, bilgisayarı olmayan ö rencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek oldu u belirlenmi tir.

Akyol (2014), yarı deneysel olarak gerçekle tirdi i ara tırmasında yapılandırılmı akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda ö renim gören ilkokul üçüncü sınıf ö rencilerinin akıcı okuma ile okudu unu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamı tir. Ara tırmanın çalı ma grubunu 2013-2014 e itim ö retim yılında Adana ili Yüre ir ilçe merkezinde bir ilkokulda ö renim gören üçüncü sınıf ö rencileri olu turmaktadır. Ara tırmada yarı deneysel modellerden, e itlenmemi ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmı tir. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 30 ö renci bulunmaktadır. Ö rencilerin prozodik okuma becerileri “prozodik okuma ölçe i” kullanılarak ölçülmü tür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmı tir. Ara tırma sonucu verilerine göre yapılandırılmı okuma çalı malarının ö rencilerin do ru okuma, prozodik okuma ve okudu unu anlama becerilerini geli tirmede etkili bir yöntem oldu u görülmü tür.

Anderson (2007) çalı masında, müzi in ortaokul ö rencilerinin okudu unu anlama ba arıları üzerindeki etkisini incelemi tir. Ara tırmada dikkati yo unla tırma ve dalgınlık, öz disiplin ve öz düzenleme gibi kavramlar ile ergenlerin kimlik geli imi ve ki iliklerinin biçimlenmesi üzerinde müzi in etkisi göz önünde bulundurulmu tur. Ara tırmada veri toplama aracı olarak Gates-Mac Ginitie Okudu unu Anlama Testinin dördüncü baskısı kullanılmı tir. Ara tırma yedinci ve sekizinci sınıf 3347 ö renci ile gerçekle mi tir. Ö rencilere uygulanan okudu unu anlama testi, müzikli ve müziksiz ortamlarda uygulanmı tir. Müzikli ortamda gerçekle tirilen uygulamadan sonra ö rencilere çalı ma sırasındaki müzikle ilgili görü lerini belirlemek amacıyla ölçek uygulanmı tir. Ara tırma sonuçları, müzik dinlenen ortamdaki okuma performansında anlamlı düzeyde dü ü oldu unu göstermi tir. Müzik dinleme süreci ö rencilerin okudu unu anlama ba arısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ate (2008), ilkö retim ikinci kademe (ortaokul) ö rencilerinin okudu unu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ili kin tutumları ve akademik ba arıları arasındaki ili kiyi inceleme amacıyla yaptı ı ara tırmayı Konya ilinde ö renim gören ö rencilerle gerçekle tirmi tir. Ara tırma bulgularına göre kız ö rencilerin Türkçe

dersine yönelik tutumları, okuduunu anlama puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile genel akademik başarı puanlarını etkilemediği ancak aile gelir düzeyinin okuduunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının Türkçe dersine yönelik tutumu etkilemediği ancak okuduunu anlama puan ortalamalarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumunun öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği, baba eğitim durumunun ise bu değişkenleri etkilediği görülmüştür. Okuduunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduunu anlama düzeyleri düşük olan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Okuduunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduunu anlama düzeyleri düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Okuduunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Türkçe dersine ait tutum puanları ile okuduunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduunu anlama ile Türkçe dersi başarı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki tespit edilmiştir.

Bozpolat (2012), Türkçe Dersinde Birleştirilmiş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi isimli doktora tezinde nicel ve nitel araştırma verilerinin kullanıldığı karma yöntemle yapmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formlarından; nitel verilerin toplanmasında ise gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem Birleştirilmiş Birlikli Okuma tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel klasik yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduunu anlama başarı düzeyleri artmıştır. Ancak gruplar karşılaştırıldığında deney grubunun okuduunu anlama düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu yanında deney ve kontrol

gruplarının son test ve kalıcılık puanlarının arasında anlamlı düzeyde farklılık oldu u belirlenmi tir. Tutuma ili kin sonuçlara bakıldı ında, uygulanan program ve tekni in deney grubu ö rencilerinin Türkçe dersine ili kin tutumları üzerinde olumlu etkisi oldu u sonucuna ula ılmı tır. Kontrol grubundaki ö rencilerin Türkçe dersine ili kin tutumlarında bir farklılık bulunamamı tır. Deney grubu ö rencilerinin Türkçe dersine ili kin son tutum puanlarının kontrol grubu ö rencilerine göre daha yüksek düzeyde oldu u sonucuna ula ılmı tır.

Chapman (1997) tarafından yapılan ara tırmada, be inci sınıf ö rencilerin hikâye haritası yöntemi ile etkile imli ö retim modeli kullanarak öyküleyici metin türlerini anlama becerilerini geli tirip geli tirmedi ine bakılmı tır. Ara tırmacı ara tırmasını 24 ö renci ile yürütmü tür. Ö renciler iki gruba ayrılmı gruplardan biriyle etkile imsel ortamda di er grupla da hem etkile imli ö retim modeli hem de hikâye yapısına ili kin hazırlanmı hikaye haritası yöntemiyle çalı ılmı tır. Ara tırmada ö rencilere ara tırmacı tarafından geli tirilmi hikâye okumaya yönelik kavramlarını ölçmeye dönük ön test ve son test uygulanmı tır. Ara tırma sonucu; etkile imli model ile hikâye haritası kullanılarak ö retim yapılan gruptaki ö rencilerin okunan hikâyeye yönelik üst bili sel becerilerini ve strateji bilgilerini hikâye yapısı ile bütünle tirerek kullandıkları görülmü tür.

Çalı kan (2000), Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Ö rencinin Okudu unu Anlama Ba arısına Etkisi adlı çalı masında; ilkö retim 5. sınıf ö rencilerinin anne babaların e itim seviyeleri, ailenin ekonomik gelir düzeyi, anne baba meslek grubu gibi de i kenlerle, ö rencilerin okudu unu anlama ba arıları arasındaki ili kiyi belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırma Düzce il merkezinde ve merkeze ba lı köylerde bulunan ilkö retim okullarında ö renim gören 270 be inci sınıf ö rencisi üzerinde yapılmı tır. Ara tırmanın sonucuna göre ailenin ekonomik gelir düzeyi ve anne babaların e itim seviyeleriyle ö rencilerin okudu unu anlama ba arısı arasında anlamlı bir ili ki oldu u, ailelerin gelir düzeyleri ve anne babaların e itim seviyeleri arttıkça buna paralel olarak ö rencilerin okudu unu anlama ba arılarının da arttı ı belirlenmi tir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ile okudu unu anlama ba arısı arasında olumsuz yönde bir etki oldu u ortaya çıkmı tır.

Çaycı ve Demir (2006), yaptıkları ara tırmalarında okuma ve anlama sorunu olan ö renciler üzerine kar ıla tırmalı bir çalı ma yapmı lardır. Zihinsel, bedensel, görsel

ve i itsel herhangi bir engeli olmadı ı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konu ma, dinleme vb.) sorunu olan iki ö rencinin seçilip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konulması ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapılmasıdır. Bu amaçlar do rultusunda Emniyetçiler İkö retim Okulu'ndan aynı sınıf düzeyinden iki ö renci çalı maya dahil edilmi tir. Nitel ara tırma olarak gerçekleştirilen bu çalı ma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamı tır ö renciler ile yapılan çalı malarda, ö rencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yo unla tı ı tespit edilmi tir. Bu yüzden de ö rencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalı malar yapılmı tır. Yapılan çalı malar sonucunda ö rencilerin okuma ve okudu unu anlamada ya adıkları sorunlar önemli ölçüde azalmı tır.

Çayır (2011), ara tırmasında ilkököl dördüncü sınıf Türkçe dersi ö retiminde çoklu zeka uygulamalarının ö rencilerin okudu unu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir çalı ma yapmı tır. Ara tırma 2010–2011 ö retim yılı güz döneminde Manisa li Turgutlu ilçesinde bir İkö retim Okulu'na devam eden dördüncü sınıf ö rencileri katılmı , ara tırma deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 ö renci üzerinde yürütülmü tür. Ara tırmada veri toplama aracı olarak ara tırmacı Okudu unu Anlama Ba arı Testi ve Yazma Becerisi Ba arı Testi kullanılmı tır. Ara tırma sonuçlarına göre çoklu zeka kuramının uygulandı ı deney grubunda okudu unu anlama ve yazma becerileri ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oldu u belirlenmi tir. Ara tırmanın bir di er sonucuna göre çoklu zeka kuramının uygulandı ı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandı ı kontrol grubu okudu unu anlama ve yazma becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oldu u belirlenmi tir.

Çayır (2014), çalı masında akıcılı ı geli tirme programının ilkököl ikinci sınıf ö rencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etsini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ara tırmacı çalı masını 2013-2014 e itim ö retim güz döneminde 36 ikinci sınıf ö rencileriyle yürütmü tür. Uygulama ö rencilerin mevcut durumlarının tespiti ile ba lamı tır. Mevcut durum belirleme i leminde ö rencilerin akıcı okuma ve okudu unu anlama becerilerinde, sınıf seviyesinin altında bir ba arı gösterdi i belirlenmi tir. Durum tespitinde sonra ö rencilerin akıcı okuma ve okudu unu anlama becerilerinin geli tirilmesi için Akıcılı ı Geli tirme Programı uygulanmı tır.

Ara tırmacı ara tırma sürecinde çalı ma grubuna toplam 4 test uyguladı , her testte akıcılı ı (do ru okuma, okuma hızı ve prozodi) ölçmek için bilgi verici metinler, anlamayı ölçmek için de hikâye edici metinler tercih edilmi ve kullanılmı tır. Uygulanan program sonucunda Akıcılı ı Geli tirme Programı'nın uygulandı ı ö rencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalma görülmü , ö rencilerin okuma hızları arttı ve prozodik okuma, okudu unu anlama becerilerinde geli me oldu u tespit edilmi tir.

Çelenk (2003), yapımı oldu u ara tırmada ilkökul birinci sınıf ö rencilerinde, okul aile yardımıyla masının okudu unu anlama ba arısıyla ili kisini belirleme amaçlamı tır. Ara tırma, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 233 ilkökul birinci sınıf ö rencisi üzerinde uygulanmı tır. Ara tırma sonucunda; aile üyelerinden okul ve e itim konusunda yardım alan ve ailelerinin okulla yakın i birli i içerisinde oldu u çocukların, okudu unu anlama ba arılarının daha yüksek seviyede oldu u sonucuna varılmı tır.

Çelenk ve Çalı kan (2004), çalı malarında sosyoekonomik faktörlerin okudu unu anlama ba arı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamı larıdır. Ara tırma 270 ilkö retim be inci sınıf ö rencisiyle tarama yöntemi kullanılarak yapılmı tır. Ara tırma verileri Okudu unu Anlama Ba arı Testiyle elde edilmi tir. Ara tırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileye sahip çocukların, anne babalarının e itim düzeyi yüksek olan çocukların ve karde sayısı az olan çocukların okudu unu anlama ba arılarının daha yüksek oldu u sonucuna varılmı tır. Ara tırmanın bir di er sonucuna göre ise anne babanın meslek grubunun çocukların okudu unu anlama ba arıları üzerinde etkili oldu udur.

Çiftçi (2007), yapımı oldu u ara tırmada ilkö retim be inci sınıf ö rencilerinin Türkçe dersi kazanımlarının gerçekte me düzeyini belirmeyi amaçlamı tır. Ara tırmasını Ankara il ve ilçelerinde ö renim gören 365 ö renciyle gerçekte mi tir. Ara tırma sonucuna göre ö rencilerin kazanımlara ula ma düzeyi ba arısı %84,56 olarak ve sosyoekonomik düzeyin ba arı üzerinde etkili oldu u belirlenmi tir. Bunun yanında kız ö rencilerin erkek ö rencilere göre daha ba arılı oldu u belirlenmi tir.

Eker (2015), ara tırmasında öz düzenleme becerilerinin ö retimi sürecinde k-w-l (bil-iste-ö ren) stratejisinin etkisi konusunda çalı ma yapmı tır. Ara tırmacı ara tırmasını ortaokul be inci sınıf ö rencileriyle deneysel yöntemle gerçekte tirmi

olup veri toplama aracı olarak Öz Düzenleyici Ö renme Stratejileri Ölçe i'ni kullanmıştır. Ara tırma sonucunda K-W-L stratejisinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Eker ve Arsal (2014), Öz Düzenleme Stratejileri Öğretimi Sürecinde Ders Günlükleri Kullanmanın Öz Düzenleme Stratejileri Öğretimine Etkisi isimli ara tırmalarını Sakarya ilinde yapmışlardır. Ara tırmacılar ara tırmalarını deneysel yöntemle gerçekleştirmişlerdir. Ara tırmanın deney grubuna ders günlükleri kullanılarak öz düzenleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Ara tırma sonuçlarına göre ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Gaultney (1995) dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin tahmin stratejilerini kullanımlarının metni anlamlandırmadaki etkisini incelemiştir. Deneysel ara tırmasında öğrencilerin ön bilgilerini ve tahmin stratejilerini kullanım durumlarında metni anlama durumlarını incelemiştir. Ara tırmacı öncelikle çalışma grubundaki okuduğunu anlama becerilerinde sorunu olan öğrencilerle çalışmıştır. Bu çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmı belli bir alana ilgisi olan öğrencilerden bir kısmı da bu alana ilgisi olmayan öğrencilerden oluşmuştur. Ara tırmacı çalışma grubundaki öğrencileri erkek öğrencilerden seçmiştir. Bu öğrencilerin ilgi alanı da beyzbol oyunudur. Grubun birisi beyzbola ilgisi olan öğrencilerden bir kısmı da beyzbola daha az ilgisi olan ya da ilgisi olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Ara tırmacı ara tırmasında beyzbol konulu bir metin kullanmıştır. Ara tırmacı çalışmada bu metin üzerinden belirli aralıklarla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım durumlarına ve metni hatırlamalarına bakmıştır. Ara tırmanın sonucunda, metnin konusu hakkında ilgisi olan ancak okuduğunu anlama güçlü olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ve metni anlamlandırma konusundaki becerilerinde gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

Gündemir (2002), çalışmada 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan toplam 97 öğrenciye okuduğunu anlama beceri ve düzeylerini belirlemek için Okuduğunu Anlama Becerisi Barı Düzeyi Testi uygulamıştır. Yapılan ara tırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik

ve sosyokültürel düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Güngör (2005), araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğrenme tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve okumaya yönelik tutumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2014), İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi isimli çalışmasını 2013-2014 eğitim yılında Uşak il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören toplam 57 öğrenci üzerinde ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yapmıştır. Deney grubunda Türkçe dersleri SQ4R tekniği kullanılarak öğrenildi, kontrol grubunda ise müfredata uygun şekilde öğrenci ders, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı kullanılarak dersler yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları sayfa sayısı, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisini etkilediği tespit edilmiştir. Bilgisayara sahip olma durumu, eve günlük dergi ve gazete alınması gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Keleş (2005), araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı çalışmasını Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi merkezindeki sekizinci sınıflar üzerinde yapmıştır. Araştırmacı tarafından okuduğunu anlama

üzerinde cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne ve babanın e itim düzeyi, dershaneye gitme durumu gibi de i kenlerin etkisi ara tırılmı tır. Ara tırmada veri toplama aracı olarak Okudu unu Anlama Becerisi Ba arı Düzeyi Testi kullanılmı tır. Ara tırma sonucunda ö rencini dershaneye gitmesi durumu, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması, anne ve babanın e itim düzeylerinin yüksek olması de i kenlerinin ö renci okudu unu anlama ba arısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldu u belirlenmi tir.

Ness (2011) tarafından yapılan ara tırmada ilkokullarda ö retmenlerin okudu unu anlama ö retimini ne sıklıkla yaptıkları ve ö retmenlerin okudu unu anlama ö retiminde en çok hangi yöntemi kullandıklarını belirlemek amaçlanmı tır. Ara tırma gözlem yoluyla gerçekleştirilmi tir. Ara tırmadaki gözlem süresi yaklaşık üç bin dakikadır. Bu sürenin dörtte birinin okudu unu anlama ö retimine ayrıldı ı gözlenmi tir. Bunun yanında okudu unu anlama ö retiminin de en çok üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapıldı ı belirlenmi tir. Ara tırma sonucundaki elde edilen bulguların bir di eri de okudu unu anlama ö retiminde en çok soru cevap, özetleme etkinlikleri, önceki bilgilerin hatırlanması ve tahmin etme gibi teknikler kullanılmaktadır. Ara tırmanın ara tırmacı tarafından verilen en dikkat çekici sonucu okudu unu anlama ö retiminde kullanılan yöntemlerin nasıl kullanılması gerekti i, bu yöntemlerin ne i e yarayaca ı ö rencilere belirtmeli ve ö retilmelidir.

Peery (1996), ilkö retim üçüncü ve dördüncü sınıf ö rencileri üzerinde yaptı ı çalışmada payla arak yazma etkinliklerinin okudu unu anlama becerileri üzerindeki etkisini ara tırmı tır. Ara tırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmı tır. Ara tırma 6 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Ara tırmacı ö rencilere ön test olarak Temel Beceriler Anlama Testinin alt testi olan Okudu unu Anlama testini uygulanmı tır. Ara tırma sürecinde kontrol grubuna program temelli ö retim yapılmı olup deney grubuna program etkinliklerinin yanında yazma etkinlikleri, yazma konferansları ve yazılı ürünlerin payla ımı etkinlikleri de yapılmı tır. Ara tırmanın sonucunda özellikle anlamaya yönelik soruların çoktan seçmeli soruların cevaplanmasında cevapların çe itlili i bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmı tır.

Rich ve Blake (1994), Resim Kullanarak Hatırlamayı ve Anlamayı Destekleme isimli ara tırmalarında, okudu unu anlama problemleri olan ö rencilerle çalışmı lardır.

Dördüncü ve be inci sınıf ö rencileri üzerinde uygulanan ara tırmada ö rencilere resim çizme etkinlikleriyle desteklenmi bir program hazırlanmı tır. Ara tırma grup çalı ması ekinde yürütülmü tür. Bu çalı ma gruplarına, okuma metinleri, açıklamalı ve gittikçe karma ıkla an bir sistemde verilmi tir. Çalı mada ö rencilere metnin ana fikrini ortaya koyacak çizimler yapabilmeleri ö retilmi tir. Ö renciler bireysel olarak okuma sürecinin her a amasında uygulamak için ö retmenin yönergesiyle hangi stratejiyi seçece ine karar vermi lerdir. Ö rencilere kendi kendine soru sorma, özet olu turma, not alma ve resim çizme gibi etkinlik ve stratejiler de ö retilmi tir. Ara tırma sonucunda, ö rencilerin okuma etkinliklerini tekrarlamadan, bir haftalık bir sürecin tamamında özet olu turabilmi lerdir.

Sabak Kaldan (2007), Ö rencilerin Sahip Oldukları Demografik Özelliklerin Okudu unu Anlama Üzerindeki Etkinin Belirlenmesi isimli ara tırmasını Gaziantep ilinin ahinbey ve ehitkamil ilçelerinde ö renim gören üçüncü sınıf ö rencileriyle gerçekle tirmi tir. Ara tırma sonuçlarına göre ö rencilerin cinsiyetlerinin, ya adıkları evin kendilerine ait olma durumunun, ya adıkları sosyoekonomik çevrenin ve karde sayısı de i kenlerinin okudu unu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadı ı belirlenmi tir. Bunun yanı sıra ö rencilerin anne babalarının ö renim durumlarının, mesleklerinin, ailenin gelir durumunun, kendilerine ait odalarının olma durumunun, günlük kitap okuma zamanının, okulöncesi e itim alma durumunun okudu unu anlama düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkili oldu u belirlenmi tir.

Sidekli (2010), yapmı oldu u ara tırmasında, fiziksel veya zihinsel problemi olmadı ı halde sesli okuma ve okudu unu anlama güçlü ü bulunan ilkö retim be inci sınıf ö rencilerinin, yapılandırıcı etkinliklerle okuma ve okudu unu anlama becerilerinin geli tirilmesi üzerinde çalı mı tır. Ara tırmacı ara tırmasını Ankara ilinde bir devlet okuluna devam üç kız ve be erkek ö renciyle eylem ara tırması yöntemiyle yapmı tır. Yapılandırıcı yakla ıma uygun e itim faaliyetleri, hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri üzerinden yürüttü ü süreç odaklı çalı masında ara tırmacı dört kez test uyguladı ve ö rencilerin ilk ve son testlerdeki okuma ve okudu unu anlama becerilerindeki geli im durumuna baktı tır. Ara tırmanın sonucunda, yapılandırıcı e itim yakla ımına uygun okuma ve okudu unu anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve okudu unu anlama güçlü ü olan ö rencilerin, bu

güçlüklerinin giderilmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Doğan ve Şahin Taşkın (2016), çalışmalarında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar araştırmalarında ailelerin öz düzenlemeli öğrenme konusunda ki düşüncelerini ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmedeki anne baba desteğinin ne ölçüde olduğu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre anne babalar öz düzenlemenin önemini farkında olduklarını ancak çocukların öz düzenleme konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Srauel (2007), çalışmasında öz düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz düzenleme becerileri, fen bilimleri öz yeterlilikleri ve fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisini incelemeyi, bunun yanında öz düzenleme, fen bilimleri öz yeterliliği ve fen bilimleri dersindeki başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı araştırmasının birinci amacını yerine getirmek için kontrol grublu ön test-son test deneysel araştırma modeli, ikinci amacını yerine getirmek için ise tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, 2005-2006 öğretim yılında, alt sosyoekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki altıncı sınıfta uygulanmış, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Deney grubunda öz düzenleme eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubunda da geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Program 14 haftalık bir süreç olarak uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise aynı dönemde de iki sosyoekonomik düzeye sahip altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, öz düzenleme ölçeği, fen bilgisi öz-yeterlilik ölçeği ile karne notları ve yansıtma defterleridir. Araştırmanın deneysel sonuçlarına göre, öz düzenleme eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve fen bilimleri dersine yönelik öz yeterliliği ile öz düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmıştır. Araştırmanın betimsel sonuçlarına göre öz düzenleme, fen bilimleri öz yeterliliği düzeyleri ile fen bilimleri dersi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014), Öz düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi isimli araştırmalarını

deneysel ön test son test kontrol gruplu desene göre Düzce Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak İngilizce Hazır buluntu Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği araçlarını kullanmışlardır. Araştırmacılar araştırma sonucunda İngilizce öğreniminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında tutum puanlarında anlamlı düzeyde bir değişiklik bulunmamıştır.

Ocak ve Yamaç (2013), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel inançları, Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi isimli araştırmalarını Afyonkarahisar il merkezinde çeşitli okullarda öğrenim gören 204 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öz yeterlik ve sınav kaygısı başarıyı etkilerken bilişsel üstü öz düzenleme, öz yeterlik, görev derinliği ve içsel hedef yönelimi de tutumu etkilemektedir.

Oruç (2012), çalışmada öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, Türkçe dersine yönelik tutumları ve üst bilişsel öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Zonguldak Merkezde bulunan bir devlet okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney kontrol gruplu deneysel desene göre uygulanmış olup deney grubuna öz düzenlemeli öğrenme programı uygulanmıştır. Araştırma toplam sekiz haftalık bir plan çerçevesinde devam etmiştir. Veri toplama araçları olarak başarı testi, Türkçe dersi tutum ölçeği, üst bilişsel öğrenme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda nicel verilere dayanılarak, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde deney grubu lehine olumlu yönde etkili olduğunu; tutum ve üst bilişsel öğrenme becerileri üzerinde ise etkili olmadığını tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da deney grubu öğrencilerinin öngörü, performans denetimi ve öz yansıtma gibi öz düzenlemeli öğrenme becerilerini günlük yaşamda kullanmalarına ilişkin farklılık olduğunu belirlenmiştir.

Arık ve Ayçiçeği (1990), yaptıkları bir çalışmada dikkatin zamanla bağılı olarak bir dalgalanma gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Bu dalgalanma durumunu

belirlemek amacıyla dikkat ölçe ini denek gruplarına günde dört kez olmak üzere uygulamalarıdır. Ölçe in uygulanma zamanları, sabah saat 09:00, yemekten önce saat 12:00, yemekten kırk dakika sonra saat 13:00 ve saat 15:00 ekinde gerçekleştirilmiştir. Ara tırma sonuçlarına göre bütün yaş gruplarında dikkatin en az sabah saatlerinde, en fazla öğleden sonra olduğu belirlenmiştir. Ara tırmadan elde edilen bulgular kandaki şeker düzeyinin dikkat üzerindeki etkilerini düşürmü ve glikoz yüklemesi yapılan sekiz kişi üzerinde aç ve tok karına tekrar ölçümler yapılmıştır. Bunun sonucunda dikkatin glikoz yüklemesinden iki saat sonra en yüksek düzeye eriştiği görülmüştür. Ara tırmacılar ara tırma verilerine dayanarak kahvaltı yapma alışkanlığı olan kişilere daha fazla dikkat gerektiren işler verilmesini önermişler ve yüksek oranda dikkat gerektiren fizik, matematik gibi derslerin yemekten sonraki ders saatlerine konulmasının öğrenci ve öğretmen açısından yararlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Çağlar ve Kuruç (2006), ara tırmalarında d2 dikkat testinin sporcularda güvenilirliği ve geçerliliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ara tırmacılar atletizm, basketbol, jimnastik, futbol, halter, hentbol, okçuluk, güreş, voleybol, yelken ve yüzme gibi farklı spor alanlarından 701 sporcu ile çalışmışlardır. Ara tırmacılar ara tırmada veri toplama aracı olarak d2 Dikkat Testi, İhtiyaçlar Testi, Stroop Testi TBAG Formu kullanılmıştır. Ara tırma sonucunda d2 Testi'nin Türk sporcularında güvenilirliği ve geçerliliğinin yüksek olduğu ve dikkat performansını değerlendirme için kullanılabileceği belirlenmiştir.

Erbay (2013), Dikkat Toplama ve Okuma Olgunluğu Değerlendirme Testlerinin Altı Yaş Çocuklarının İhtiyaçlar Muhakeme ve İhtiyaçlar Becerilerini Yordama Gücü isimli ara tırmasını Konya il merkezinde öğrenim gören ana sınıfı öğrencilerine altı yaşındaki 204 öğrenci üzerinde yapmıştır. Ara tırmacı ara tırmasında veri toplama aracı olarak İhtiyaçlar Muhakeme ve İhtiyaçlar Becerileri Testi, Beş Yaş Çocukları için Dikkat Toplama Testi, Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Ara tırma sonucuna göre çocukların dikkat toplama becerileri ve genel bilgi, eleme becerisi, kelime ve cümleden anlam çıkarma becerileri ile İhtiyaçlar Muhakeme ve İhtiyaçlar becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Günay Kılıç, İhtiyaçlar Koçkar, İhtiyaçlar ve Karaka (2002), dikkat testlerinden Stroop Testi Tbag Formu'nun 6-11 Yaş Grubu Çocuklarda Standardizasyon Çalışması isimli

ara tırmalarını 6-11 ya arası 402 denek üzerinde yapmı lardır. Ara tırma sonucuna göre ya ve cinsiyet de i kenlerinin Stroop Testi Tbag Formu'nu tamamlama süresi puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkili oldu u belirlenmi tir.

Karaduman (2004), Dikkat Toplama E itim Programının İkö retim dördüncü ve be inci Sınıf Ö rencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Ba arı Düzeylerine Etkisi isimli ara tırmasını Ankara ili Mamak ilçesinde bir İkö retim okulunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekte tirmi tir. Ara tırmacı ara tırmasında veri toplama aracı olarak Ö renci Bilgi Formu, d2 Dikkat Testi, Catell Uluslar arası Zeka Testi, 4-6. Sınıflar çin Benlik Algısı Soru Listesi kullanılmı tir. Ara tırma sonuçlarına göre, dikkat toplama e itimi ve güdüleme e itimi uygulamalarının, ö rencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algıları üzerinde ve okul akademik ba arısı üzerinde etkili oldu u belirlenmi tir. Bunun yanında ö rencilerin sınıf seviyelerinin ve cinsiyetin etkili olmadı ı belirlenmi tir.

Yaycı (2007), ara tırmasında İkö retim Dördüncü Sınıf Ö rencilerinde Seçici Ve Yo unla tırılmı Dikkat Becerilerini Geli tirmeye Dayalı Bir Programın Etkilili inin Sınanması isimli bir çalı ma yapmı tir. Ara tırmacı ara tırmasını stanbul'da özel bir okulda okuyan dördüncü sınıf ö rencilerinde ön test son test deneysel modelle yapmı tir. Ara tırmada veri toplama aracı olarak d2 Dikkat Testi, WISC-R Zeka Testi, Demografik Bilgi Formu kullanılmı tir. Ara tırmanın sonucunda yo unla tırılmı ve seçici dikkat beceri düzeylerinde geli me olmu tur. Deney grubu hata puanlarında dü ü meydana gelmi tir. Ö rencilerin konsantrasyon performanslarında artı meydana gelmi tir.

Yaycı (2013), d2 Dikkat Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalı ması isimli ara tırmasında ölçe i 9-10 ya grubu ö rencilere uygulamı tir. Ara tırmacı ara tırmasını stanbul ili Kadıköy ilçesinde ö renim gören ö rencilere tarama modeline uygun olarak uygulamı tir. Ara tırmacı ara tırmasında veri toplama aracı olarak d2 Dikkat Testi, WISC-R Zekâ Testi, Ö retmen Görü ü Formu kullanılmı tir. Ara tırma sonucunda d2 Dikkat Testi'nin psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde oldu u belirlenmi tir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Ara tırmanın bu bölümünde, ara tırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Ara tırmanın Modeli

Bu ara tırmada ili kisel tarama modeli kullanılmı tır. Korelasyonel ara tırmalar iki ya da daha çok de i ken arasındaki ili kinin de i kenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelendi i ara tırma yöntemidir (Büyüköztürk, ., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, . ve Demirel, F. 2016, s. 185). Korelasyonel ara tırmalarda de i kenler arasındaki ili kinin yönü ve boyutu korelasyon katsayısı ile gösterilir. Bu katsayı +1 ile -1 aralı ında de i en bir de er alır. Katsayının pozitif olması bir de i kende artı meydana gelirken di er bir de i kende de artı oldu unu, negatif olması ise bir de i kende artı olurken di er de i kende azalma meydana geldi ini gösterir. Korelasyon katsayısının ± 1 olması ili kinin mükemmel düzeyde oldu unu, 0 olması ise de i kenler arasında hiç ili kinin olmadı nı gösterir. Korelasyon katsayısının 0,30'dan küçük olması ili kinin zayıf, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta düzeyde, 0,70'den büyük olması ise yüksek düzeyde oldu u söylenebilir (Büyüköztürk ve Ark., 2016, s. 185).

3.2. Evren ve Örneklem

Ara tırmanın evrenini Kırıkkale 1 merkezinde devlet okulunda ö renim gören dördüncü sınıf ö rencileri olu turmaktadır. Dördüncü sınıf ö rencileri somut i lemler döneminin hemen hemen son a amasında oldukları ve mantıksal i lemleri yapma becerilerinin geli meye ba ladı ı söylenebilir. Bu nedenle ara tırmada ilkokul düzeyinin son sınıfı olan dördüncü sınıf ö rencileri ile çalı ılmı tır. Kırıkkale il merkezinde 2650 dördüncü sınıf ö rencisi bulunmaktadır. Ara tırmanın örneklemini belirlenirken Yazıcıo lu ve Erdo an (2014, s. 89) tarafından belirtilen örneklem hesabı tablosu dikkate alınmı ve ara tırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmi 357 ö renciden olu turulmu tur. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bu grupların evren büyüklü ü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sa layan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve Ark. 2016, s. 86).

3.3. Ara tırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veriler tarama modeline uygun olarak geli tirilen geçerlik ve güvenilirli i yüksek düzeyde bulunan veri toplama araçlarıyla toplanmı tır. Ö rencilerin dikkat düzeylerini ölçmek için “d2 dikkat Testi”, öz düzenleme becerilerini ölçmek için “Çocukların Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri”, okudu unu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla da “Okudu unu Anlama Testi” kullanılmı tır.

3.3.1. d2 Dikkat Testi

Ölçek Brinkenkamp (1981) tarafından geli tirilmi ve Toker (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmı tır. Ölçe in 9-10 ya grubu için güvenilirlik, geçerlik çalı ması Yayı (2013) tarafından yapılmı tır. d2 Dikkat Testi zamana ba lı olarak, seçici dikkati ölçen bir testtir. Test 9-60 ya arasındaki bireylere, bireysel veya grup hâlinde uygulanabilir. Bir sayfalık test formunda 14 sıra ve her sırada 47 adet olmak üzere toplam 658 sembol bulunmaktadır. Testte ‘d’ ve ‘p’ harfleri kullanılmaktadır. Bazı harflerin altında veya üstünde toplam bir, iki, üç ve dört nokta bulunmaktadır. Testte harfler, noktaları aldı ı yerler ve sayılarına göre toplam 16 farklı ekilde bulunabilmektedir. Testi alan ki inin temel görevi toplam iki noktası olan ‘d’ harfini bulabilmektir. Bunlar testte üç farklı ekilde bulunabilmektedir. Testin uygulandı ı ki iye her sırada belirtilen görevi yerine getirmesi için yirmi saniye süre verilmektedir. Testin uygulanma süresi yakla ık sekiz dakikadır. Grup uygulamalarında hazırlık a masında yönergelerin verilmesi, yönergelerin anla ıldı mın kontrolü ve örnek uygulama nedeniyle görev dı nda 7-8 dakikaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Test puanlarının hesaplanması için iki ayrı puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Test esnasında altı adet puan elde edilmektedir. Bunlar; TN (i aretlenen toplam figür sayısı), E1 (i aretlenmeden atlanılan figürlerin sayısı), E2 (yanlı i aretlenen figürlerin sayısı), CP (i aretlenen toplam do ruların sayısı), TN-E (test performansı) ve E%’dir (hataların oranı) (Yayı, 2013). d2 Dikkat testinden alınan puanın de erlendirmesinde kullanılan aralıklar Tablo 1’de verilmi tir.

Tablo 1. d2 Dikkat Testi De erlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Puan Aralı ı	Düzy
50-60	Averaj
60-70	Vasat
70-85	Normal
85 ve üzeri	yi

3.3.2. Çocukların Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri

Vandeveld, S., Van Keer, H. ve Rosseel, Y. (2013) tarafından geli tirilen, Do an (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocukların Öz düzenlemeli Ö renmeyi Kullanımı Envanteri Ölçe i'nin özgün adı "Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory" (CP-SRLI)'dir. Envanter orijinalinde 75 maddeden olu maktadır. Envanterin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,972 olarak elde edilmi tir. Ölçek uyarlama ve güvenilirlik-geçerlik çalı masından 32 madde ekinde son halini almı tır. Ölçek ilkokul ö rencilerinin öz düzenleme becerilerinin ve bunlara yönelik algılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Do an. 2015). Bu envanterden en az 32, en fazla 160 puan alınabilmektedir. Ö rencilerin ölçe in genelinden aldıkları puan ortalamalarının yorumlanmasında Aralık Geni li i = Dizi Geni li i / Yapılacak Grup Sayısı (Tekin, 2000) formülü ile belirlenen puan aralı ı kullanılmı tır. Ölçe in geneline yönelik olarak hesaplanan puan aralıkları Tablo 2' de sunulmu tur.

Tablo 2. Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri Puan Aralıkları

Puan Aralı ı	Düzy
32 - 57,6	Çok dü ük
57,7 - 83,2	Dü ük
83,3 - 108,8	Orta
108,9 - 134,4	Yüksek
134,5 - 160	Çok yüksek

3.3.3. Okudu unu Anlama Testi

Ku demir (2014) tarafından geli tirilen ve güvenilirlik geçerlik çalı ması yapılan ölçek Bilgilendirici (Bembeyaz Bir Dünya) ve Hikaye Edici (Bo aç Han) olmak üzere iki metinden ve her metne ait onar soru olmak üzere toplamda yirmi sorudan

olu maktadır. Söz konusu testin güvenilirlik çalı ması uzman görüşü ü alınarak yapılmı olup hikâye edici metne ili kin hazırlanan maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik ndeksi (KG) 0.94, bilgilendirici metne ili kin hazırlanan maddelerin hesaplanan KG 1.00 olarak tespit edilmi tir. Bu durum da testin geçerli inin oldukça yüksek düzeyde oldu unu göstermektedir. Okudu unu anlama testi puan aralıkları ve puan düzeyleri Tablo 3'te verilmi tir.

Tablo 3. Okudu unu Anlama Testi Puan De erlendirme Ölçütleri

<i>Puan Aralı ı</i>	<i>Düzeyi</i>
0 - 20	Çok Dü ük
21 - 40	Dü ük
41 - 60	Orta
61 - 80	Yüksek
81 - 100	Çok Yüksek

3.4.Verilerin Analizi

Ara tırma kapsamında toplanan verilerin analizi için öncelikle tüm veriler kullanılan istatistik programına girilmi tir. Analizlerde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için verilerin normal da ılım gösterip göstermedi i incelenmi tir. Yapılan inceleme sonucunda ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık de erlerinin -1 ile +1 arasında yer aldı ı görülmü tür. Ayrıca da ılımlara ili kin histogram grafikleri de incelenmi , grafiklerin normale yakın bir da ılım gösterdi i görülmü tür. Bu bulgulara göre verilerin normal da ıldı ı kabul edilmi ve analizlerde parametrik testlerden ba ımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson koreleasyon analizi kullanılmı tir. Ancak, ara tırmaya katılan ö rencilerin annelerinin mesle i ve ö renim durumu ile ilgili yapılan analizlerde, alt grup sayısı 30'un altında oldu u için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmı tir. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmı tir.

BÖLÜM IV

Bu bölümde ara tırmanın bulguları ve bunlara yönelik yorumlar yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Ara tırmanın bu bölümünde ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn e itim ve meslek durumları; dikkat düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn e itim ve meslek durumu, el tercihi ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, ebeveyn e itim ve meslek durumu, ödev yardımı de i kenlerine göre incelenmiştir. Bunun yanında ö rencilerin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okudu unu anlama becerileri arasındaki ili ki analiz edilmiştir.

Ö rencilerin okudu unu anlama düzeyleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeyleri

N	En Dük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzy
357	18	92	56,60	14,18	Orta

Tablo 4'e göre ara tırmaya katılan ö rencilerin okudu unu anlama düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X} = 56,60$) “orta” düzeyde oldu u belirlenmiştir. Ö rencilerin cinsiyetlerine göre okudu unu anlama düzeylerini gösteren t-Testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	177	58,72	14,16	355	2,839	,005*
Erkek	180	54,51	13,92			

*<,05

Tablo 5'e göre ara tırmaya katılan ö rencilerin okudu unu anlama düzeyleri, kız ö renciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(355)}=2,839$; $p<,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin, okudu unu anlama düzeyi üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin baba mesle ine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmu tur.

Tablo 6. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Baba Mesle ine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Betimsel statistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları							
Meslek	N	\bar{X}	S	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	
1- ç i	112	53,61	13,42	G. Arası	2774,794	3	924,931	4,748	,003*	1-2	
2-Memur	78	61,33	13,83		G. ç i	68758,725	353				194,784
3-Serbest Meslek	122	56,20	14,64		Toplam	71533,518	356				
4-Di er	45	56,93	14,90								
Toplam	357	56,60	14,18								

*<,05

Tablo 6’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ö rencilerin okudu unu anlama düzeyleri, babalarının mesle ine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 356)} = 4,748$; $p < ,05$). Bu farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılı ın babası i ç i olan çocuklarla babası memur olan çocukların okudu unu anlama düzeyleri arasında oldu u belirlenmi tir. Çocukların okudu unu anlama puanı ortalamaları incelendi inde en dü ük puana sahip olan grubun babası i ç i olan çocuklar ($\bar{X} = 53,61$) oldu u; en yüksek puana sahip olan grubun ise babası memur olan çocuklar oldu u ($\bar{X} = 61,33$) görülmektedir. Bu bulgulara göre baba mesle inin, ö rencilerin okudu unu anlama düzeyleri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin anne mesle ine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
1-Çalı mıyor	291	180,61	4	9,266	,055	-
2- ç i	9	142,06				
3-Memur	23	223,63				
4-Serbest Meslek	20	145,10				
5-Di er	14	144,39				

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları incelendi inde, ara tırmaya katılan ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin annelerinin mesle ine göre anlamlı bir farklılık göstermedi i görülmektedir ($x^2_{(4)}=9,266$; $p>,05$). Bu bulguya göre anne mesle inin okudu unu anlama düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadı ı söylenebilir. Ö rencilerin okudu unu anlama düzeyinin anne ö renim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmi tir.

Tablo 8. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Waallis-H Testi Sonuçları

Anne Ö renim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1- Okuryazar De il	5	69,10				1-3
2- İkokul	84	137,48				1-4 1-5
3-Ortaokul	99	160,48	4	42,123	,000*	2-4 2-5
4-Lise	120	210,17				3-4
5-Üniversite ve Üzeri	49	222,46				3-5

*<,05

Tablo 8’e göre ara tırmaya katılan ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin anne ö renim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($x^2_{(4)}=42,123$; $p<,05$). Anlamlı farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılı ın annesi lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö rencilerle annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan ö renciler arasında; annesi okuryazar olmayan ö rencilerle annesi ortaokul mezunu olan ö renciler arasında oldu u belirlenmi tir. Ayrıca tabloda yer alan sıra ortalaması puanları incelendi inde, anne ö renim düzeyi arttıkça çocukların okudu unu anlama düzeylerinin de arttı ı görülmektedir. Bu bulgulara göre anne ö renim durumunun, çocukların okudu unu anlama düzeyleri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin baba ö renim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmi tir.

Tablo 9. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeylerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Betimsel statistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Ö renim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- İlkokul	50	48,98	13,19	G. Arası	8191,120	3	2730,373			1-3
2-Ortaokul	67	51,16	13,55	G. ç i	63342,398	353	179,440			1-4
3-Lise	133	57,89	13,53	Toplam	71533,518	356		15,216	,000*	2-3
4-Ünv.ve Üzeri	107	61,97	13,22							2-4
Toplam	357	56,60	14,18							

*<,05

Tablo 9’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin, baba ö renim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdi i belirlenmi tir ($F_{(3, 356)} = 15,216$; $p <,05$). Bu farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılı ın babası ilkokul mezunu olan ö rencilerle babası lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler arasında; babası ortaokul mezunu olan ö rencilerle babası lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler arasında oldu u görülmü tür. Ö rencilerin okudu unu anlama puan ortalamaları incelendi inde, baba ö renim düzeyi arttıkça ö rencilerin okudu unu anlama puanlarının da yükseldi i görülmektedir. Bu bulgulara göre baba ö renim durumunun çocukların okudu unu anlama düzeyleri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ara tırmaya katılan ö rencilerin dikkat düzeylerine ili kin betimsel istatistik sonuçları Tablo 10’da verilmi tir.

Tablo 10. Ö rencilerin Dikkat Düzeyleri

N	En Dü ük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzey
357	1	4	3,57	,53	yi

Tablo 10’da yer alan sonuçlar incelendi inde, ö rencilerin dikkatlerinin ($\bar{X} = 3,57$) “iyi” düzeyde oldu u görülmektedir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Dikkat	Kız	177	3,59	,55	355	,970	,333
	Erkek	180	3,54	,50			

Tablo 11'e göre ö rencilerin dikkat düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($t_{(355)}=,970$, $p>,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin, dikkat düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin baba mesleğine göre ANOVA sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Baba Mesleğine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Betimsel statistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Meslek	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- İçi	112	3,53	,50	G. Arası	4,305	3	1,435	5,310	,001*	1-2 2-3
2-Memur	78	3,74	,44		G. İçi Toplam	95,398	353			
3-Ser. Mes.	122	3,46	,59	99,703		356				
4-Diğer	45	3,64	,48							
Toplam	357	3,57	,53							

* $<,05$

Tablo 12'de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ö rencilerin dikkat düzeyleri baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 356)}= 5,310$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın babası memur olan ö rencilerle babası İçi ve serbest meslek grubunda olan ö renciler arasında olduğunu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre baba mesleğinin dikkat düzeyi üzerinde etkili olduğunu söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin anne mesleğine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Çalı mıyor	291	178,35				
2- ç i	9	155,89				
3-Memur	23	208,20	4	3,583	,465	-
4-Serbest Meslek	20	165,75				
5-Di er	14	178,43				

Tablo 13'e göre ara tırmaya katılan ö rencilerin dikkat düzeyleri, annelerinin mesle ine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(4)}=3,583$; $p>,05$). Bu bulguya göre anne mesle inin dikkat düzeyi üzerinde etkili olmadı ı söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin baba ö renim durumuna göre ANOVA testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Betimsel statistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Ö renim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- İlkokul	50	3,40	,49	G. Arası	7,316	3	2,439			1-4
2-Ortaokul	67	3,45	,50	G. ç i	92,387	353	,262			
3-Lise	133	3,52	,59	Toplam	99,703	356		9,318	,000*	2-4
4-Ünv.ve Üzeri	107	3,78	,42							
Toplam	357	3,57	,53							3-4

*<,05

Tablo 14'te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ö rencilerin dikkat düzeyleri baba ö renim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 356)}= 9,318$; $p<,05$). Anlamlı farklılı ın hangi alt gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılı ın babası üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö rencilerle babası ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okul mezunu ö renciler arasında oldu u belirlenmi tir. Bu bulgulara göre baba ö renim düzeyinin dikkat düzeyi üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin anne ö renim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ö renim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Okur Yazar De il	5	77,00				1-2
2- İkokul	84	157,30				1-3 1-4
3-Ortaokul	99	161,27	4	28,846	,000*	1-5
4-Lise	120	199,99				2-4 2-5
5-Üniversite ve Üzeri	49	211,03				3-5

*<,05

Tablo 15'e göre ara tırmaya katılan ö rencilerin dikkat düzeyleri anne ö renim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(4)}=28,846$; $p<,05$). Anlamlı farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testinden elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılı ın annesi okur yazar olmayan ö rencilerin dikkat düzeyleri ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler arasında; annesi ilkokul mezunu olan ö rencilerin dikkat düzeyleri ile annesi lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö rencilerin dikkat düzeyleri arasında; annesi ortaokul mezunu olan ö rencilerin dikkat düzeyleri ile annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö rencilerin dikkat düzeyleri arasında oldu u tespit edilmi tir. Bu bulgulara göre anne ö renim düzeyinin çocukların dikkat düzeyleri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin el kullanım tercihine göre t-Testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Ö rencilerin Dikkat Düzeylerinin El Kullanım Tercihine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	El Tercihi	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Dikkat	Sa	318	3,58	,53145	355	1,358	,181
	Sol	39	3,46	,50390			

Tablo 16'daki bulgulara göre sa elini kullanan ö rencilerin dikkat düzeyleri ($\bar{X}=3,58$) sol elini kullananların dikkat düzeylerinden ($\bar{X}=3,46$) yüksektir. Ancak bu farklılık istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde de ildir ($t_{(355)}=1,358$; $p>,05$). Bu bulgulara göre ö rencilerin el kullanım tercihinin, dikkat düzeyi üzerinde etkili

olmadı ı söylenebilir. Ö rencilerin öz düzenleme becerisi düzeylerine ili kin betimsel istatistik sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Ö rencilerin Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri

N	En Dü ük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzey
357	106	160	136,75	13,51	Çok Yüksek

Tablo 17 incelendi inde ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin ($\bar{X}=136,75$) “Çok Yüksek” düzeyde oldu u görülmektedir. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete t-Testi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öz Düzenleme	Kız	177	137,64	13,23281	355	1,239	,216
	Erkek	180	135,87	13,7677			

Tablo 18 incelendi inde ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermedi i görülmektedir ($t_{(355)}=1,239$; $p>,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadı ı ifade edilebilir. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin baba mesle ine göre ANOVA test sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Mesle ine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Meslek	Betimsel statistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- ç i	112	134,92	14,03	G. Arası	758,526	3	252,842	1,389	,246	-
2-Memur	78	138,27	13,81		G. ç i	64265,278	353			
3-Serbest Meslek	122	137,85	13,19	Toplam	65023,804	356				
4-Di er	45	135,64	12,37							
Toplam	357	136,75	13,51							

Tablo 19’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ö rencilerin öz düzenleme becerisi, babalarının mesle ine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($F_{(3, 356)}= 1,389$; $p>,05$). Bu bulgulara göre baba mesle inin öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadı ı söylenebilir. Ö rencilerin

öz düzenleme becerilerinin anne mesle ine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Mesle ine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Çalı mıyor	291	180,64				
2- ç i	9	106,22				
3-Memur	23	211,15	4	8,827	,066	-
4-Serbest Meslek	20	146,48				
5-Di er	14	185,29				

Tablo 20’ye göre ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin anne mesle ine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($x^2_{(4)}=3,583$; $p>,05$). Bu bulgulara göre anne mesle inin öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadı ı söylenebilir. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin baba ö renim durumuna göre ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de sunulmu tur.

Tablo 21. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Ö renim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Betimsel statistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Ö renim Düzeyi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kayna ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- İlkokul	50	126,38	12,79	G. Arası	7661,517	3	2553,839			1-2
2-Ortaokul	67	134,39	13,09	G. ç i	57362,287	353	162,499			1-3
3-Lise	133	139,77	11,26	Toplam	65023,804	356		15,716	,000*	1-4
4-Ünv.ve Üzeri	107	139,31	14,18							2-3
Toplam	357	136,75	13,51							

*<,05

Tablo 21 incelendi inde ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin, babalarının ö renim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdi i görülmektedir ($F_{(3, 356)}= 15,716$; $p<,05$). Anlamlı farklılı ın hangi alt gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda, farklılı ın babası ilkokul mezunu olan ö rencilerle babası ortaokul, lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler arasında; babası ortaokul mezunu olan ö rencilerle babası lise mezunu olan ö renciler arasında oldu u belirlenmi tir. Ortalama puanlar incelendi inde, babanın

ö renim düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinin de artı gösterdi i görülmektedir. Bu bulgulara göre baba ö renim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin anne ö renim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 22’de verilmi tir.

Tablo 22. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Ö renim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ö renim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Okur Yazar De il	5	59,30				
2- İlkokul	84	157,70				
3-Ortaokul	99	172,19	4	16,376	,003*	2-4
4-Lise	120	193,83				
5-Üniversite ve Üzeri	49	205,17				

*<,05

Tablo 22’de yer alan analiz sonuçlarına göre ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerileri, annelerinin ö renim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($x^2_{(4)}=16,376$; $p<,05$). Anlamlı farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testinden elde edilen sonuçlara göre farklılı ın, annesi ilkokul mezunu olan ö rencilerle annesi lise mezunu olan ö renciler arasında oldu u belirlenmi tir. Bu bulgulara göre anne ö renim durumunun ö rencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin ödev yardımı alma durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 23’te sunulmu tur.

Tablo 23. Ö rencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Ödev Yardımı Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yardım Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Yardım Alırım	25	157,64				
2- Bazen Yardım Alırım	278	176,78	2	3,501	,174	-
3-Yardım Almam	54	200,30				

Tablo 23’te yer alan bulgulara göre ara tırmaya katılan ö rencilerin öz düzenleme becerileri, ödev yaparlarken yardım alma durumlarına göre anlamlı farklılık

göstermemektedir ($\chi^2_{(2)}=3,501$; $p>,05$). Bu bulgulara göre ödev yardımı alma durumunun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Ö rencilerin dikkat düzeyleri, öz düzenleme ve okuduunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığı, Pearson Korelasyon analizi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Ö rencilerin Dikkat Düzeyleri, Öz Düzenleme ve Okuduunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Dikkat	Okuduunu Anlama	Öz Düzenleme
Dikkat	1		
Okuduunu Anlama	,79**	1	
Öz Düzenleme	,27**	,38**	1

**<,01

Tablo 24’te yer alan analiz sonuçlarına göre ö rencilerin dikkat düzeyleri ile okuduunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde; dikkat düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<,01$). Ayrıca ö rencilerin öz düzenleme becerileri ile okuduunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

5.1. SONUÇ VE TARTI MA

Bu ara tırmada ilkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme ve okudu unu anlama becerilerinin çe itli de i kenler açısından incelenmesi ve dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okudu unu anlama becerisi arasındaki ili kinin belirlenmesi amaçlanmı tır. Ara tırmadan elde edilen sonuçlar; okudu unu anlama düzeyi, dikkat düzeyi ve öz düzenleme becerisine yönelik ba lıklar halinde sunulmu tur.

5.1.1. Ö rencilerin Okudu unu Anlama Düzeyleri le İlgili Sonuçlar

Ara tırma sonucunda ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin genel olarak “orta” düzeyde oldu u tespit edilmi tir. Alanyazında yer alan bu konu ile ilgili ara tırma sonuçları farklılık göstermektedir. Sabak Kaldan’ın (2007) üçüncü sınıf ö rencilerine yönelik yaptığı ara tırmada ö rencilerin okudu unu anlama puanlarının “orta” düzeyde oldu u belirlenmi tir. Gürbüz (2014) tarafından dördüncü sınıf ö rencilerine yönelik olarak yapılan deneysel ara tırmada ö rencilerin okudu unu anlama ön test puanlarının orta düzeyde oldu u tespit edilmi tir. Ku demir’in (2014) dördüncü sınıf ö rencileriyle yaptığı ara tırmada ö rencilerin okudu unu anlama ön test puanlarının orta düzeyde oldu u saptanmı tır. Kocaasrlan (2015) tarafından yapılan ara tırmada dördüncü sınıf ö rencilerinin genel okudu unu anlama ön test puan ortalamalarının orta düzeyde oldu u belirlenmi tir. Co kun (2010) tarafından dördüncü sınıf ö rencilerine yönelik okudu unu anlama ve yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan ara tırmada ö rencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde okudu unu anlama ön test basit anlama basama ında aldıkları puan ortalamalarının “ö retim düzeyinde” oldu u belirlenmi tir. Ara tırmadaki ö retim düzeyinde bulunan okudu unu anlama becerisine yönelik derecelendirme dü ük düzeye kar ılık gelmektedir. Çayır’ın (2011) dördüncü sınıflarla yaptığı ara tırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan ö rencilerin okudu unu anlama ön test puan ortalamalarının dü ük düzeyde oldu u görülmü tür. Belet ve Ya ar (2007) tarafından yapılan ara tırmada, ö rencilerin okudu unu anlama ön test puan ortalamalarının dü ük düzeyde oldu u tespit

edilmiştir. Alanyazında yer alan ara tırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin “düşük” ve “orta” düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Ara tırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda, kızların okuduğunu anlama becerilerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan ara tırmalar bulunmaktadır (Gündemir 2002, Karasakalolu 2006, Sidekli ve Buluç 2006, Karatay 2007, Çiftçi 2007, Ate 2008, Çiftçi ve Temizyürek 2008, Sallaba 2008, Vatansever 2008, Yiğit 2013). Vatansever (2008) tarafından yapılan ara tırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Güngör ve Açıkgöz'ün (2015) yaptığı ara tırmada da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özıkk'a (1997, s.103) göre kız öğrencilerin daha başarılı olma nedenleri arasında; yeni karşılaşılan biriyle daha rahat iletişim kurabilmeleri, birlikte çalışma etkinliklerinde daha etkin rol almaları, yeterince güdülenmiş olmaları, sıradışı uygulamalara ilgi duymaları, daha hızlı dil gelişimine ve erkeklere göre ergenlik döneminden itibaren daha akıcı bir dile sahip olmaları sayılabilmektedir. Karatay'a (2007) göre ise cinsiyetler arasında okuduğunu anlama başarısının farklılaşmasına sebep olan etmenler arasında okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı yer almaktadır. Ara tırma sonuçları ve alanyazındaki ara tırmaların büyük çoğunluğunda okuduğunu anlama becerisinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermesi, kız öğrencilerin; dil gelişiminin daha hızlı olması, erkeklerden daha sosyal olmaları nedeniyle daha fazla yeni kelimeyle karşılaşmaları ve buna bağlı olarak kelime hazinelerini geliştirmeleri, okul yaşamında daha düzenli olmalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmasını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Akçamete 1989, Dökmen 1994, Coşkun, 2002, Gömleksiz 2005, Sabak Kaldan 2007). Dökmen (1994), ara tırmasında okuma ilgilerinde cinsiyete göre farklılaşmalar olabildiğini; ancak okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Sabak Kaldan (2007) tarafından yapılan ara tırmada da cinsiyetin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit edilmiştir.

Ara tırmada ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin, ö rencilerin babalarının mesle ine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdi i belirlenmi tir. Ayrıca okudu unu anlama düzeyi en dü ük olan grubun babası i çi olan ö renciler; okudu unu anlama düzeyi en yüksek olan grubun ise babası memur olan ö renciler oldu u tespit edilmi tir. Yapılan ara tırmalar da (Sabak Kaldan 2007, Gürbüz 2014) baba mesle inin okudu unu anlama düzeyi üzerindeki etkisini desteklemektedir. Gürbüz (2014) ara tırmasında ö rencilerin okudu unu anlama düzeyinin baba mesle ine göre farklılık gösterdi i sonucuna ula mı ken, Sabak Kaldan (2007) ise ara tırmasında meslek grupları arasındaki farklılı ın; babası i çi ve çifti olan ö rencilerle babası memur ve serbest meslek grubunda olan ö renciler arasında oldu u belirlenmi tir. Bunun yanında okudu unu anlama puanı en yüksek olan grubun babası memur olan ö renciler oldu u tespit edilmi tir. Bu bulgulara göre ö rencilerin babalarının mesle inin okudu unu anlama düzeyi üzerinde etkili oldu u söylenebilir. Babası memur olan çocukların okudu unu anlama düzeylerinin daha yüksek olması, memurların ö renim düzeyinin ço unlukla lise ve üniversite seviyesinde olması nedeniyle çocuklarının ö renim süreciyle daha yakın ve bilinçli bir ekilde ilgilenmelerinden kaynaklanabilir.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin okudu unu anlama düzeylerinin ö rencilerin annelerinin mesle ine göre farklılık göstermemektedir. Ancak okudu unu anlama puanı en dü ük olan grubun annesi i çi olan ö renciler, en yüksek olan grubun ise annesi memur olan ö renciler oldu u görülmü tür. Bu sonuca benzer ekilde Sabak Kaldan (2007) tarafından yapılan ara tırmada da okudu unu anlama puanı en yüksek grubun annesi memur olan ö renciler oldu u tespit edilmi tir. Ancak Çelenk ve Çalı kan (2004) ile Sabak Kaldan (2007) tarafından yapılan ara tırmalarda bu çalı mada elde edilen bulgunun aksine anne mesle inin, okudu unu anlama becerisi üzerinde etkili oldu u sonucuna ula ılmı tir. Alanyazındaki ara tırmalar okudu unu anlama becerisini ço unlukla ebeveynlerin mesle i yerine ailenin sosyo-ekonomik düzeyini dikkate alarak de erlendirmektedir (Çiftçi ve Temizyürek 2008, Gürbüz 2014, Yıldırım 2016,). Bu durum ebeveynlerin mesle inin, çocukların okudu unu anlama düzeyi üzerinde etkili olmayaca ı dü ününcesinden kaynaklanabilir.

Anne ö renim düzeyinin ö rencilerin okudu unu anlama düzeyi üzerindeki etkisi yönündeki ara tırma sonuçlarına göre ö rencilerin okudu unu anlama düzeyinin

anne e itim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdi i ve anne ö renim düzeyi arttıkça ö rencilerin okudu unu anlama puanlarının da yükseldi i belirlenmi tir. Okudu unu anlama puanı en dü ük olan grubun annesi okuryazar olmayan ö renciler, en yüksek olan grubun ise annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö rencilerden olu tu u görülmü tür. Yapılan ara tırmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ula ılmı tır (Çelenk ve Çalı kan 2004, Sabak Kaldan 2007, Ate 2008, Gürbüz 2014, Kuyumcu Vardar ve Sarı lu 2017). Ate (2008) tarafından yapılan ara tırmada anne ö renim düzeyinin, ö rencilerin okudu unu anlama becerilerini etkiledi i belirlenmi tir. Ancak aynı ara tırmada anne ö renim düzeyinin, ö rencinin Türkçe dersi akademik ba arısı üzerinde etkili olmadı ı görülmü tür. Kuyumcu Vardar ve Sarı lu'nun (2017) yaptı ı ara tırmada okudu unu anlama becerisinin anne ö renim düzeyine göre farklılık gösterdi i ve en yüksek okudu unu anlama becerisi puanının annesi üniversite mezunu olan ö rencilere ait oldu u tespit edilmi tir. Bu çalı malarda elde edilen sonuçların aksine ö rencilerin okudu unu anlama becerilerinin anne ö renim düzeyine göre farklılık göstermedi ini belirleyen çalı malar da bulunmaktadır (Çö men 2008, Uzun 2010). Çö men (2008) tarafından yapılan ara tırmada, anne e itim düzeyinin ö rencilerin okudu unu anlama stratejilerini kullanma sıklı ı üzerinde etkili olmadı ı sonucuna ula ılmı tır. Alanyazındaki ara tırma sonuçları ile bu ara tırmanın sonuçları birlikte de erlendirildi inde anne ö renim düzeyi arttıkça ö rencilerin okudu unu anlama becerilerinin de arttı ı söylenebilir. Bu durum, ö rencilerin anneleriyle daha fazla zaman geçirmeleri, ö renim düzeyi yüksek annelerin çocuklarıyla daha bilinçli bir eilde ilgilenmeleri, çocuklarına hediye alırken kitaplara daha fazla yer vermeleri gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Ö rencilerin okudu unu anlama becerilerinin, babalarının ö renim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdi i tespit edilmi tir. Okudu unu anlama puanı en dü ük olan grubun babası ilkokul mezunu olan ö renciler, en yüksek olan grubun ise babası üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler oldu u; ayrıca babanın ö renim düzeyi yükseldikçe ö rencinin okudu unu anlama puanının da arttı ı belirlenmi tir. Yapılan ara tırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir (Çalı kan 2000, Kele 2005, Sabak Kaldan 2007, Ate 2008, Kuyumcu Vardar ve Akın Sarı lu 2017). Sabak Kaldan (2007), ara tırmasında okudu unu anlama becerisinin

baba ö renim düzeyine göre farklılık gösterdi ini ve bu farklılı ın babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklar arasında oldu unu tespit etmi tir. Ayrıca Ate (2008) ve Sabak Kaldan'ın (2007) yapımı oldukları ara tırma sonuçlarına göre baba e itim düzeyi arttıkça ö rencilerin okudu unu anlama becerileri de artı göstermektedir. Kuyumcu Vardar ve Sarıo lu (2017) tarafından yapılan ara tırmada da okudu unu anlama puanı en yüksek olan ö rencilerin, babası üniversite mezunu olan ö renciler oldu u belirlenmi tir. Ö rencilerin babalarının ö renim düzeyi yükseldikçe okudu unu anlama becerilerinin de artması; babanın e itim düzeyi yükseldikçe çocuklarını kütüphaneye götürme, birlikte kitap okumaya daha fazla zaman ayırma, okunacak kitapları birlikte seçme gibi etkinliklere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Dökmen (1994, s.20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alı kanlı ı kazanmasında yeti kinlerin model olmasının önemini vurgulamı tır. Ebeveynlerin ö renim düzeyi yükseldikçe okumaya daha fazla önem verip kitap okuyarak çocuklarına örnek te kil ettikleri dü ünülebilir.

5.1.2. Dikkat Düzeyi le İlgili Sonuçlar

Ara tırmada, ö rencilerin dikkatlerinin genel olarak “yüksek” düzeyde oldu u ve dikkat düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermedi i belirlenmi tir. Alanyazında yer alan ara tırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (Kaymak 2003, Karaduman 2004, Dereceli 2011, Uskan 2011,). Karaduman'ın (2004), dördüncü ve be inci sınıf ö renciyle yürüttü ü ara tırmada ö rencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermedi i belirlenmi tir. Kaymak'ın (2003) yaptı ı ara tırmada da dikkat toplama düzeyinin cinsiyete göre farklıla madı ı tespit edilmi tir. Bunun yanında bu ara tırmadan farklı ekilde dikkat düzeyinin kızlar lehine oldu unu (Helmke ve Renkl 1993, Toker 1988) belirleyen ara tırmaların yanı sıra dikkat düzeyinin erkekler lehine oldu unu belirleyen ara tırmalar da (Günay Kılıç, İden Koçkar, Irak, ener ve Karaka 2002, Neuhaus 2000) bulunmaktadır. Davies ve Parasuraman (1982)'a göre zihinsel geli im açısından normal çocuklarda dikkat, cinsiyetten çok ya tan etkilenmektedir (Akt. Karaduman 2004, s.138). Dikkat becerisi ile ilgili yapılan ara tırmalardan cinsiyete göre farklı sonuçlar çıkmasının bu durumdan kaynaklandı ı dü ünülebilir.

Ö rencilerin dikkat düzeylerinin babalarının mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın babası memur olan çocuklarla babası serbest meslek ve işçi olan çocuklar arasında olduğu tespit edilmiştir. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin baba mesleğine göre farklılık göstermesi, babası memur olan ö rencilerin en az lise ve üniversite mezunu olduğu göz önüne alındığında çocuklarına karşı beslenme ya da dikkat etkinlikleri yaptırma bakımından daha bilinçli olmalarından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra ö rencilerin dikkat düzeyinin annelerinin mesleğine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ara tırmada ö rencilerin dikkat düzeylerinin, babalarının ö renim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Baba ö renim seviyesi yükseldikçe ö rencilerin de dikkat düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ö rencilerin dikkat düzeylerinin, babalarının ö renim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesi; babanın ö renim düzeyinin yükselmesiyle çocuklarının dikkat düzeylerini arttırmaya yönelik oyunlar, setler vb. materyallere yönelmelerinden kaynaklanabilir.

Ara tırmada, ö rencilerin dikkat düzeyinin annelerinin ö renim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. En düşük dikkat düzeyine sahip olan grubun annesi okuryazar olmayan ö renciler, en yüksek olan grubun ise annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan ö renciler olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki ara tırmalarda (Karaduman 2004, Yayıncı 2007) çocukların dikkat düzeylerinin verilecek eğitimle geliştirilebileceği belirlenmiştir. Çocukların anneleriyle geçirdikleri vakit dü ünüldü ünde, annelerin ö renim düzeyi yükseldikçe çocuklarıyla daha etkili zaman geçirmeleri ve oynadıkları oyunların eğitsel yönünün daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Ara tırma sonucunda sağ elini kullanan ö rencilerin dikkat düzeylerinin, sol elini kullanan ö rencilerden daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Soysal, Arhan, Aktürk ve Can'a (2007, s.66) göre bireylerin el kullanma tercihi genetik ve çevresel faktörlerin etkisiyle belirlenmektedir. Ö rencilerin el kullanma tercihinin belirlenmesi zihinsel nedenlere bağlı olmadığından dikkatle doğrudan bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilebilir.

5.1.3. Öz Düzenleme Becerisi ile İlgili Sonuçlar

Ara tırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin “yüksek” düzeyde olduğu ve cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen sonuçlara ulaşan ara tırmalar (Wolters ve Pintrich 1998, Çalısın ve Selçuk 2010, Aydın 2012, Gömleksiz ve Demiralp 2012, Tezel ahin 2015,) bulunmaktadır. Şahhüseyno lu ve Akkoyunlu (2010) üç, dört ve be inci sınıflarla yaptıkları ara tırmada öğrencilerin öz düzenleme becerisi puanlarının “çok iyi” düzeyde olduğunu belirlemi lerdir. Tezel ahin’in (2015), ara tırmasında öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Demiralp’in (2012), ara tırmalarında cinsiyetin öz düzenleme becerisi üzerinde farklılığı neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçların tersine öz düzenleme becerisinin kız öğrenciler lehine olduğunu belirleyen (Zimmerman ve Martinez Pons 1990, Pokay ve Blumenfeld 1990, Ablard ve Lipschultz 1998; Joo, Bong ve Choi 2000) ara tırmaların yanı sıra erkek öğrenciler lehine olduğunu belirleyen ara tırmalar da (Üredi ve Üredi, 2005) bulunmaktadır. Alanyazındaki ara tırmalar incelendi inde bunların büyük bir kısmının öz düzenleme becerisini belirlemekten ziyade öğrencilere öz düzenleme becerilerini öğretmeye ya da öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geli tirmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Üredi ve Üredi 2005, Altun ve Erden 2006, Alıcı ve Altun 2007, Halaman ve Akar 2007, Üredi ve Üredi 2007, Özmente 2008, Arsal 2009.). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi ailelerin demokratik bir ortama sahip olmalarından ve çocuklarına küçük yaşlardan itibaren sorumluluk kazandırmaya yönelik davranışlarından kaynaklanabilir.

Ara tırma sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ebeveynlerinin mesleğine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öz düzenleme becerisinin bireysel bir sorumluluk ve çabanın ürünü olması nedeniyle ebeveynlerin mesleğinin öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

Ara tırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Üredi ve Erden (2009) tarafından yapılan ara tırmada anne-babaların çocuklarına ilgili ve sevecen davranmalarının, çocukların davranışlarını denetlemelerinin ve onları özerk

olmaya te vik etmelerinin çocukların öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını sa ladı ı, ayrıca öz yeterlik ve içsel de er algılarını olumlu yönde etkiledi i belirlenmi tir. Bunun yanında bili sel strateji kullanımı ve öz düzenleme puanlarının yordanmasında en güçlü de i kenin, algılanan anne-baba tutumlarından kabul/ilgi boyutuna ait oldu u tespit edilmi tir. Purdie, Carroll ve Roche'nin (2004) yaptı ı ara tırmada ergenlerin, ailelerinin ilgisine ili kin algıları ile akademik olan ve olmayan öz düzenleme becerileri arasında yüksek bir ili ki oldu u tespit edilmi ; ailenin ilgisinin, akademik öz düzenleme becerisi üzerinde denetim ve özerkli i sa lamadan daha önemli ve etkili bir faktör oldu u ortaya koyulmu tur. Ebeveynlerin ö renim düzeyi yükseldikçe, çocuklarının psikolojik özerkli ini destekleyerek çocukta özgüven ve davranı larını düzenleme duygularını geli tirebilece i; bununla birlikte ailelerin demokratik tutumlarının çocukların öz düzenleme becerilerini geli tirebilece i dü ünülebilir.

Ara tırmada ödev yardımı almayan ö rencilerin öz düzenleme becerilerinin ödev yardımı alan ö rencilerden daha yüksek oldu u; ancak bu farklılı ın anlamlı düzeyde olmadı ı tespit edilmi tir. Ö renciler özerk i yaptıkça ki isel bir beceri olan öz düzenleme becerilerinin de buna ba lı olarak geli ti i ifade edilebilir.

5.1.4. Dikkat Düzeyi, Öz Düzenleme Becerisi ve Okudu unu Anlama Becerisi Arasındaki li kiye Yönelik Sonuçlar

Ara tırma sonuçlarına göre ö rencilerin dikkat düzeyi ile okudu unu anlama becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ili ki oldu u belirlenmi tir. Erbay'ın (2013) yaptı ı ara tırma sonucuna göre çocukların dikkat toplama becerileri ve genel bilgi, e le tirme becerisi, kelime ve cümleden anlam çıkarma becerileri ile i itsel muhakeme ve i lem becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ili ki oldu u belirlenmi tir. Jiang ve Farquharson'un (2018) dinledi ini ve okudu unu anlama becerileri üzerinde dikkatin etkisinin belirlenmesini amaçladıkları ara tırmada, dikkatin okudu unu anlama becerisi üzerinde dolaylı olarak etkili oldu u belirlenmi tir. Anderson (2007) çalı masında, müzi in ortaokul ö rencilerinin okudu unu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemi ve ara tırma sonucunda, müzik dinlenen ortamdaki okuma performansında anlamlı düzeyde dü ü oldu unu tespit etmi tir. Bu sonuç da dikkatin okudu unu anlama becerisi üzerinde etkili oldu unu göstermektedir. Ara tırma sonuçları birlikte

de erlendirildi inde, okudu unu anlamının gerçekte ebilmesi için dikkatin okunan materyal üzerine yo unla ması gerekti i söylenebilir.

Ara tırmada öz düzenleme becerisi ile dikkat düzeyi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde, okudu unu anlama becerisi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ili ki oldu u tespit edilmi tir. Alanyazında öz düzenleme ile okudu unu anlama arasında pozitif yönlü bir ili kinin bulundu unu belirleyen ara tırmalar bulunmaktadır (Swalander ve Taube 2007, Mcmohan ve Dunbar 2010, Oruç 2012, Maftoon ve Tasnimi 2014). Oruç (2012); öz düzenlemeli ö renmenin, ö rencilerin okudu unu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceledi i ara tırmada öz düzenlemeli ö renmenin, ö rencilerin okudu unu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkili oldu u sonucuna ula mı tır. Bu ara tırmaların aksine öz düzenleme becerisinin okudu unu anlama becerisi üzerinde etkisinin bulunmadı mını belirleyen çalı ma da (Nejadihassan 2015) mevcuttur. Yapılan ara tırmaların büyük ço unlu unda öz düzenleme becerisinin akademik ba arı üzerinde olumlu etkiye sahip oldu u görölmektedir (Turan ve Demirel 2010, Ruban ve Reis 2006, Pintrich ve De Groot 1990). Bunun yanında okudu unu anlama becerisi, etkili bir okuma alı kanlı ı ve zengin bir kelime da arcı ı gerektirmektedir. Kitap okuma alı kanlı ı kazanmak ve kelime da arcı ını zenginle tirmek bireyin kontrolünde ve sorumlulu undadır. Bundan dolayı okudu unu anlama becerisi üzerinde öz düzenleme becerisinin etkili oldu u söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Ara tırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. Ara tırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği ve bu beceriyi geliştirmek için ilk okuma yazma öğretim sürecinin hemen sonrasında anlama etkinliklerine önem verilebilir.

Ara tırma sonucuna göre dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle ders içerikleri ve ders kitapları öğrencilerin dikkatlerini çekici etkinlikler ve görsel materyallerle zenginleştirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Öğrencilerin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik programlar hazırlanarak okullarda okutulan derslerin programlarında ilgili becerilere yönelik kazanımlara daha fazla yer verilebilir.

İlkokullarda okutulan serbest etkinlikler dersinde öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar oynatılabilir.

Bu ara tırmada dikkat düzeyi, öz düzenleme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde çalışılmıştır. Yeni yapılacak ara tırmalarda bu becerilere ek olarak dikkat düzeyi ile okuma motivasyonu, okuma tutumu ve üstbilişsel okuma farkındalığı arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu ara tırma Kırıkkale ilinde ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer ara tırmalar farklı yaş düzeylerinde ve daha geniş örneklemeler üzerinde yapılabilir.

Bu ara tırmada ilişki kuralı tarama modeli kullanılmıştır. Yeni yapılacak ara tırmalarda öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla deneysel ara tırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. Erişim adresi: psycnet.apa.org/record/1998-00166-008
- Acat, M.B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Adsız, E. (2010). *İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Söğütözü Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akpınar Y. (2002), Büyük şehir ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma ve okuduğunu anlama düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 2(2), 327-351
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Alıcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişsel becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılıkta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006), Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Anderson, W. L. (1989). *Attention, task and time the effective teacher: Study guides and readings*. L. W. Anderson, (Ed.), New York: McGraw-Hill Book Company.
- Anderson, S. A. (2007). *The effects of music on the reading comprehension of junior high school students*. Unpublished Doctoral dissertation, Walden University, U.S.A.
- Arık, A. ve Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve zaman değişkenlerinin dikkati gerektiren görevlere etkisi. *Dergipark Akademik*, 18, 51-60. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/100012>
- Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğreniminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3-14. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4/2>
- Arslan, M. (2015). *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğrenimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz (Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz yeterlik inançları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bandura, A. (1986). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. Eri im adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>
- Barkley, R. A. (1995). *A new theory of ADHD*. Paper presented at the International Conference on Research and Practice in Attention Deficit disorder, Jerusalem, srael.
- Bauer, M. (1996). *Handbook of selfregulation: research, theory and applications*. Lernhorien. Hierdes, H. ve Hug, T. (Ed.), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Baumeister, K. D. Vohs (Eds.)Taschenbuch Pedagogik (Band:3) içinde(s. 1-9). New York: Guilford.
- Belet, . D. ve Ya ar, . (2007). Ö renme stratejilerinin okudu unu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ili kin tutumlara etkisi. *E itimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Biehler, R. F. ve Snowman, J. (1986). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houhton Mifflin Company.
- Blackmore, H. L. (2002). *Comprehension promotes the retention and utilization of literary writing technigues*. Unpublished master of arts thesis. Kean University, USA.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birle tirilmi i birlikli okuma ve kompozisyon tekni i ile kullanılan hikâye haritası yönteminin ö rencilerde okudu unu anlama becerisini geli tirmeye etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Elazı .
- Brown, T. E. (2009). *Dikkat eksikli i bozuklu u*. Esra Çetinta Sönmez(Çev.). Ankara: Odtü Geli tirme Vakfı Yayıncılık ve leti im.
- Budak, H. (2016). *İkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin öz düzenleme, motivasyon, bili üstü becerileri ve matematik dersi ba arularının belirlenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, .,Kılıç Çakmak, E.,Akgün, Ö.,E., Karadeniz, . ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel ara tırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, M. L. (1997). *Instruction narrative text using children's concept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognition*. Unpublished Doctorate Thesis. University of Michigan, Michigan, USA.

- Connor, C. M., Day, S. L., Philips, B., Sparapani, N., Ingebrand, S. W., McLean, L., Barrus, A. ve Kaschak, M. P. (2016). Reciprocal effects of self-regulation, semantic knowledge, and reading comprehension in early elementary school. *Child Development*, 87(6), 1813–1824
- Co kun, E. (2002). *Lise II. sınıf ö rencilerinin sessiz okuma hızları ve okudu unu anlama düzeyleri üzerine bir ara tırma*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Co kun, . (2010). *lköretim 4. sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki geli imin birbirini etkileme durumu: Eylem ara tırması*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ça lar, E. ve Koruç, Z. (2006). D2 dikkat testinin sporcularda güvenilirli i ve geçerli i. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 58-80.
- Çakıro lu, A. (2006). *Üstbili sel stratejiler ve okudu unu anlama. Ulusal Sınıf Ö retmenli i Kongresi Kongre Kitabı*, 197-203. 14-16 Nisan Ankara.
- Çalı kan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin ö rencinin okudu unu anlama ba arısına etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalı kan, S. ve Sezgin Selçuk, G. (2010). Üniversite ö rencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca E itim Fakültesi Dergisi*, 27(2010), 50-62. Eri im adresi: http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/202/pdf_75.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Çavuo lu, E.(2010). *lköretim be inci sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme ba arısı arasındaki ili kinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K.(2006). Okuma ve anlama sorunu olan ö renciler üzerine kar ıla tırmalı bir çalı ma. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 4(4).437-456. Eri im adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256361>

- Çayır, A. (2014). *Akıcılı ı geli tirme programının ilkokul ikinci sınıf ö rencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, N. B. (2011). *İkö retim 4. sınıf Türkçe dersi ö retiminde çoklu zekâ uygulamalarının ö rencilerin okudu unu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir ara tırma*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile i birli i ile okudu unu anlama ba arısı arasındaki ili ki. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 24(2003), 33-39. Eri im adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87845>
- Çelenk, S. ve Çalı kan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okudu unu anlama ba arısına etkisinin incelenmesi. *Ça da E itim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Çınar, . (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma ö retimi*. Malatya: Öz Serhat Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İkö retim 5. Sınıf ö rencilerinin Türkçe ö retim programında belirtilen okudu unu anlamayla ilgili kazanımlara ula ma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamı Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İkö retim 5. Sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. Eri im adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000516/1038000305>
- Çilta , A. (2011). E itimde öz-düzenleme ö retiminin önemi üzerine bir çalı ma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çö men, S. (2008). *E itim fakültesi ö rencilerinin kullandıkları okudu unu anlama stratejileri*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. (1999). *İkö retim okullarında Türkçe ö retimi*. stanbul: MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. ve ahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf ö retmenleri için Türkçe ö retimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Dereceli, Ç. (2011). *Tai-chi programına katılımın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim I.kademe öğrencilerinin iç-dış denetim odağı ve dikkat düzeylerine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilci, T. (2014). *Öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Deal Kültür Yayıncılık.
- Discroll, M. P. (2005). *Öğrenme süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DiVesta, F. J.(1987). “*The cognitive movement and education*”, *historical foundations of educational psychology*. J.A.Glover and R.R.Ronning (Ed.). New York: Plenum Press.
- Doğan, M. F. (2015). *Çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, M. F. ve Şahin Taşkın, Ç. (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 1-18. Erişim adresi: <http://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/154/118>
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alı kanlılığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: PegemA Yayıncılık
- Dündar, A. (2001). *Dil ve düşünce*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğrenimi sürecinde K-W-L (bil-iste-öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi* 51(2015), 168-182. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/383083>
- Eker, C. ve Arsal, Z. (2014). Impact of teaching diaries on the use of students' self-regulation strategies. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2(2014), 80-93.
- Er, N. (2002). *Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye giriş)*. H. B. Ayvağık ve M. Sayıl (Ed.), Bellek içinde . In. C. G. Morris. *Understanding Psychology* (Third Edition) 1996. (s. 245-281). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu ve ikenlerinin altı yaş çocuklarının iitsel muhakeme ve iilem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eitim Bilimleri*, 13(1), 413-429. Eriim adresi: <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/4835b1db3e5741b88f6831d3811596ed13429.pdf>
- Gagne, R.M., Briggs, L.J. ve Wager, W.W. (1988). Principles of instructional design, Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston
- Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), 142.
- Gökta , Ö. (2010). *Okudu unu anlama becerisinin ilköretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. nönü Üniversitesi, Eitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Gelece in öretmenlerinin kitap okumaya ili kin görü lerinin de erlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2-21.
- Gömlüksiz, M.N ve Demiralp, D.(2012). Öretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ili kin görü lerinin çe itli de ikenler açısından de erlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Günay, Kılıç, B., İden, Koçkar, A., Irak, M., ener, . ve Karaka , S. (2002). Stroop testi tbag formu'nun 6-11 yaş grubu çocuklarda standardizasyon çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sa lı ı Dergisi*, 9(2), 86-99.
- Gündemir, Y. (2002). *İköretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okudu unu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güne , F. (2004). *Okuma yazma öretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güne , F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Da itim.
- Güne , F. (2014). *Türkçe öretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güne , M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör A. (2005). Birlikli öğrenme yönteminin cinsiyete göre okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(3). Erişim adresi: <http://ejer.com.tr/en/archives/2005-summer-issue-20>
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). Birlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(2005), 354-378. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Esc/Downloads/391-747-1-SM.pdf>
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uludağ.
- Hadwin, A. F., Winne, P.H., Stockley, D.B., Nesbit, J.C. ve Woszczyna, C. (1993). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-487.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halaman, T. ve Akar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2007), 110-122. Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-583.html
- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Das münchener aufmerksamkeitsinventar. Ein instrument zur systematischen verhaltensbeobachtung der schülaufmerksamkeit im unterricht. *Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie*, 38, 130-141.

- Irak, M. ve Karaka , S. (2002). Yüksek ve dü ük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ili kili potansiyel ve gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5(3), 169-176. Eri m adresi: <http://www.klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=KPD&plng=tur&un=KPD-23540>
- nan, B. ve Yüksel, D. (2010). Self-Regulated learning: How is it applied as a part of teacher training through diary studies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(2010), 116-120. Eri m adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013959>
- nel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler ö retiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf ö rencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- srael, E. (2007). *Öz düzenleme e itimi, fen ba arısı ve öz yeterlilik*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir.
- Jiang, H. ve Forquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*.31(7), 1449-1477. Eri m adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-018-9840-y>
- Joo, Y. J., Bong M., ve Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Kanmaz, A. (2012). *Okudu unu anlama stratejisi kullanımının, okudu unu anlama becerisi, bili sel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılı a etkisi*. Yayınlanmamı Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilkö retim ikinci kademe ö rencilerinin fen ba arısının incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karabekiro lu, K. (2012). *Aman dikkat: dikkat ve ö renme sorunları*. stanbul: Say Yayınları.

- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama e itim programının ilkö retim 4. ve 5. sınıf ö rencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve ba arı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaka , S. (1997). A descriptive framework for information processing: an integrative approach. *International Journal Of Psychophysiology*, 26(1-3), 353- 368.
- Karaka , N. (2009). *lkö retim 5.sınıf matematik dersi de erlendirme sürecinde üriün dosyası kullanımının ö rencilerin öz düzenleme becerileri, bili sel strateji kullanımları ve görü leri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Karasakalo lu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi sınıf ö retmenli i birinci sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama düzeylerinin çe itli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Ö retmenli i Kongresi Kongre Kitabı*,156-167. 14-16 Nisan Ankara.
- Karatay, H. (2007). *lkö retim Türkçe ö retmen adaylarının okudu unu anlama becerileri üzerine alan ara tırması*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karen, T. (2003). *Threads of reading: strategies for literacy development*. ASCD.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberinin okudu unu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama e itimi programının ilkö retim 2. ve 3. Sınıf ö rencilerinin dikkat toplama becerilerinin geli tirilmesine etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kele , M. A. (2005), *Bolvadin ilçesi merkez ilkö retim okullarındaki sekizinci sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama becerileri üzerine bir ara tırma*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj olu turma ö retiminin 4. Sınıf ö rencilerinin okudu unu anlama becerilerini geli tirmeye etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolb, B. ve Windshaw, I. Q. (1996). *Attention. imagery and cons-ciosness. fundamentals of human neuropsychology (4. baskı)*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Koptagel, G. (2001). *Davranı bilimleri tıpsal psikoloji*. stanbul: Nobel Kitabevleri.
- Kula, S. S. (2018). *Kar ılıklı ö retim tekni inin ilkokul ö rencilerinin okudu unu anlama, ö renme kalıcılı ı ve öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ku demir, Y. (2014). *Do rudan ö retim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf ö rencilerinin oku unu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri ö retiminin ö rencilerin ngilizce ba arılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili E itimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Kuyumcu Vardar, A. ve Sarıo lu, S. (2017). İkokul birinci sınıf ö rencilerinin okuma, yazma ve okudu unu anlama düzeylerinin farklı de i kenler açısından incelenmesi. *Anadolu E itim Liderli i ve Ö retim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Maftoon, P. ve Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance efl learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.
- Mcmahon, M. ve Dunbar, A. (2010). Mark-up: facilitating reading comprehension through on-line collaborative annotation. Retrieved October 7, Eri im adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.5952&rep=rep1&type=pdf>
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giri* . S. Karaka ve R. Eski (Çev.). Konya: E itim Kitabevi.
- Neisser, U. ve Becklen, R. (1975). Selective looking: attending to visually specified events. *Cognitive Psychology*, 7(4), 480 – 494. Eri im adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028575900195>

- Nejadihassan, S. (2015). *The relationship between self-efficacy, self-regulation and reading comprehension of Iranian EFL learners*. Unpublished master's thesis. Islamic Azad University, Gorgan, Iran.
- Nejadihassan, S. ve Arabmofrab, A. (2016). A review of relationship between selfregulation and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 35-842. Eri im adresi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.22>
[adresinden 20/03/2018](http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.22)
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood. Education*, 25(1), 98-117. Eri im adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Neuhaus, C. (2000). Der hyperactive jugendliche: Erwachsen werden mit ADS. *Urania, Ravensburger*.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Obalı, B.(2009). *Ö rencilerin fen ve teknoloji akademik ba arısıyla Türkçe'de okudu unu anlama ve matematik ba arıları arasındaki ili ki*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ocak, G. (2004). İkö retim okulu 5. sınıf ö rencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İkö retim Online*, 3(2), 19-25. Eri im adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2029>
- Ocak, G. ve Yamaç, A.(2013). İkö retim be inci sınıf ö rencilerinin öz-düzenleyici ö renme stratejileri, Motivasyonel nançları, Matemati e Yönelik Tutum ve Ba arıları Arasındaki İli kilerin ncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada E itim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Oluk, S. ve Ba öncül, N. (2009). İkö retim 8. Sınıf ö rencilerinin üstbili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile Fen-teknoloji ve Türkçe ders ba arıları üzerine etkisi. *Kastamonu E itim Dergisi*, 17(1), 183-194. Eri im adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/17_1/183.pdf
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli ö renmenin okudu unu anlamaya tutuma ve üst bili sel dü ünmeye etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme e itimi*. Ankara: Akça Yayınları.

- Özdemir, Y. (2017). *Okuma öncesi, okuma esnasında, okumadan sonra dilin stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdoğan, A. (1997). *İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğreniminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirmek*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmente, S. (2008). Çalgı öğreniminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *nönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Papatya, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Peery, R. (1996). *The effects of the shared writing process on reading comprehension of second and third grade students*. Masters Thesis. Salem-Teikyo University.
- Pintrich, P.R. (2000). *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications*. P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), The role of goal orientation in self-regulated learning (s. 452-502) in, San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Posner, M. I. ve Boies, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78(5), 39-408. Erişim adresi: psycnet.apa.org/record/1972-02073-001
- Pressley, M. (2000). *Handbook of reading research*. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), What should comprehension instruction be the instruction of? (s. 545-561) in, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Purdie, N., Carroll, A. ve Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 663-676. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197104000417>
- Reynolds, G.S. (1977). *Edimsel (operant) öğrenme*. Dinç(Çev.), Ankara: H.Ü. Yayınları.

- Rich, R.Z.ve Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 271-275.
- Ruban, L. ve Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İk retim 3. Sınıf  rencilerinin Trk dersinde okudu unu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktrler*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sallaba , M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school student's reading attitudes and reading comprehension skills. *nönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology* (third edition). New York: McGraw Hill Companies Inc.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective ( renme teorileri e itimsel bir bakı la)*. M. ahin (ev.), Ankara: Nobel Yayın Da itım.
- Schnemann, N., Sprer, N., Vllinger, V. A. ve Brunstein, J. C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45(4), 395–415. Eri m adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-017-9409-1>
- Selçuk, Z. (2005). *Geli m ve  renme*. Ankara: Nobel Yayın Da itım.
- Senemo lu, N. (1998). *Geli m  renme ve  retme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: zsen Matbaası Ltd. ti.
- Senemo lu, N. (2005). *Geli m  renme ve  retme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemo lu, N. (2013). *Geli m  renme ve  retim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2004). *Trk  retimi ve tam  renme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. ve Bulu, B. (2006). İk retim be inci sınıf  rencilerinin okudu unu anlama becerilerinin kar ıla tırılması. *Ulusal Sınıf  retmenli i Kongresi Kongre Kitabı*, 156-167. 14-16 Nisan Ankara.

- Sidekli, S. (2010). *lköretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geli tirilmesi: eylem ara tırması*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2014). *Bili sel psikoloji zihin ve beyin*. ahin, M. (Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Soysal, A. ., Arhan, E., Aktürk, A. ve Can, H. (2007). El tercihi ve el tercihini belirleyen etkenler. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 1(2), 60-68.
- Staiger, R. (1976). *L'Enseignement de la lecture, programmes et methodes d'enseignement*. Paris: Unesco.
- Swalander, L. ve Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206–230. Eri im adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X0600004X>
- ahhüseyino lu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). A study on equipping primary students (grades 3 – 5) with research skills. *Ilkogretim Online*, 9(2), 587–600, 2010. Eri im adresi: <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=13053515&asa=Y&AN=55788674&h=gcSPK%2b1v5iUjSXeLeMOOeJLalZz%2fJL2tq0wAiIZzgkwwPlcEHHSd%2fjAVCzREH%2bjYQzTKDfvFHiGiNA1paBvKUw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d13053515%26asa%3dY%26AN%3d55788674>
- Tan, . (2007). *Öretim materyallerle desteklenmesi*. ref Tan (Ed.), Öretim lke ve Yöntemleri (s 255-271) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Tetik, B.(2015). *nternet ba mlılı ı ile dikkat süreçleri arasındaki ili kinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. stanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Tezel ahin, F. (2015). Beden e itimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* 4, 425-428. Eri im adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91923>
- Toker, M. Z. (1988). *Standardization of the visual attention test d2 on a Turkish sample*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Bo aziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. stanbul.

- Turan, S. ve Demirel, Ö.(2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38, 279-291. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87431>
- Türkçe Sözlük (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ulusoy, A. Güngör, A. Köksal, Akyol, A. Subaşı, G. Ünver, G. ve Koç, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review Of Educational Research*, 78, 751-796. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308321456>
- Uskan, C.(2011). *Dikkat eksikliği bozukluğu olan 8-10 yaşındaki çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğreniminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Bilişim Özel Eğitim Danışmanlık Araştırma Hizmetleri ve Yayın Yazılım Ltd. ti.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2009, 7(4), 781-811.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*, 2(2). Erişim adresi: <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi2%2FUrediI-UrediL.doc>

- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin duyu sal ve bili sel geli im kuramı*. Ziya SELÇUK (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *E itim psikolojisi*. Duygu Özen (Ed), stanbul: Kaknüs Yayınları.
- Wolters, C. A. ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47. Eri m adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003035929216>
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma ö renmi çocukların okudu unu anlamadaki ba arı durumlarının de erlendirilmesi*. Yayınlanmamı Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 1-9.
- Ya ar, . ve Gültekin, M. (2009). *Sosyal bilgiler ö retiminde araç-gereç kullanımı*. Cemil Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler ö retimi demokratik vatandaşlık e itimi (s. 307-342) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan, Y. (2003). *Hiperaktif çocuk okulda*. stanbul : Evrim Yayınevi.
- Yaycı, L. (2013). d2 dikkat testinin geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *Kalem E itim ve nsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 43-80.
- Yaycı, L. (2007). *lkö retim dördüncü sınıf ö rencilerinde seçici ve yo unla tırlı m dikkat becerilerini geli tirmeye dayalı bir programın etkilili inin sınanması*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Yazıcıo lu, Y. ve Erdo an, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel ara tırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2016). *birlikli ö renme yönteminin okumaya ili kin bazı de i kenler üzerindeki etkisi ve yönteme ili kin ö renci-veli görü leri*. Yayınlanmamı Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research* 5(3), 366-371. Eri m adresi: http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5689

- Yılmaz, M.(2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 4-5. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000517>
- Yiğit, F. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarı durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi: Rize örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 165-175. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18a_fadime_yigit.pdf
- Yüksel, G. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Editör: Aytegin Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Handbook of Self- Regulation: Theory, Research and Applications*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective (s.13-39) içinde, San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk, (Ed.). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis (s. 1-39) içinde, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/search/results?id=471e0567-9595-4253-829b-8bb56a09dc8c>

EKLER

Ek 1. Ölçek zinleri

Çocukların Öz Düzenlemeli Ö renmeyi Kullanım Envanteri

Merhabalar,

Öncelikle tez çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Çalışmanızda akademik ve bilimsel etik kurallara uymak şartıyla envanteri kullanabilirsiniz. Envanter ile ilgili tüm kaynaklara YÖK tez merkezindeki 395902 no'lu tez ile ulaşabilirsiniz. Ayrıca ekte envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 32 maddelik son halini gönderiyorum.

Çalışma süresinde yardımcı olabileceğim her hangi bir husus olursa iletişim kurmaktan çekinmeyin.

Saygılarımla.

Arş. Gör. Muhammet Fatih Doğan
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi - Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

d2 Dikkat Testi



Levent Yayıcı <levent.yayici@giresun.edu.tr>

Çar 11.01.2017, 12:45

Siz



Sayın Deniz GÜR,

"İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması" konulu doktora tezimde kullandığım ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığım d2 dikkat testini yüksek lisans çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ayrıca çalışmada kullandığım etkinlikliklerden de yararlanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Saygılarımla

Yrd.Doç.Dr.Levent YAYCI
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

Okuduğunu Anlama Testi



Yasemin KUŞDEMİR <yaseminkusdemir@kku.edu.tr>

Cum 14.12.2018, 10:41

Siz



Sayın Deniz Gür,
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiğim ve doktora tezimin içeriğinde yer alan "Okuduğunu Anlama Testi"ni
yüksek lisans teziniz için veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

Başarılar Dilerim.

Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği ADD
KIRIKKALE TÜRKİYE

Yasemin Kuşdemir, Ph.D.
Assistant Professor
Department of Elementary School Education
Kırıkkale University
Yahşihan Kırıkkale / TÜRKİYE



Ek 2. Ara tırma zni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.2694747
Konu: Anket İzni.

01/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.0/3616 -2012/13 Sayılı Genelgesi.

b) 14.02.2017 Tarih ve E-1092 Sayılı Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün yazısı

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programında kayıtlı öğrencisi Deniz GÜR, tarafından Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'nın, koordinatörlüğünde Müdürlüğümüze bağlı tüm merkez İlkokullarında "Dikkat Düzeyi, Öz- Düzenleme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüze oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına kayıtlı Öğrencisi Deniz GÜR'ün, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'nın, danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı tüm İlkokullarda "Dikkat Düzeyi Öz- Düzenleme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını 20 Şubat 2017- 16 Haziran 2017 tarihleri arasında eğitim öğretimi aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapması, yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ÇETİN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/03/2017
Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE
http://kirikkale.meb.gov.tr
Tel : (318) 2220133-44 (Dahili-1611)

Ayrıntılı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef
E- Posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

Ek 3. Ara tırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz nedir? Kız () Erkek ()

2. Annenizin mesleği nedir?

Ev Hanımı () Çi () Memur (Polis, öğretmen, hemire vb.) ()

Serbest Meslek () Diğer (Lütfen yazınız)

3. Babanızın mesleği nedir?

Çi () Memur (Öğretmen, polis, doktor vb.) ()

Serbest Meslek () Diğer (Lütfen yazınız)

4. Yazı yazarken hangi elinizi kullanırsınız? Sağ el () Sol el ()

5. Ödevlerinizi yaparken aile büyüklerinizden yardım alıyor musunuz?

Yardım alırım () Bazen yardım alırım () Yardım almam ()

6. Anne ve babanızın öğrenim durumunu aşağıdaki tabloya işaretleyerek belirtiniz.

Öğrenim Durumu	Anne	Baba
Okuryazar değil		
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite ya da lisansüstü eğitim mezunu		

Okudu unu Anlama Testi

BOĞAÇ HAN

Hanlar hanı Bayındır, yılda bir kere düzenlediği şölende Oğuz beyleriyle birlikte eğleniyordu. Şölen meydanında etler, pilavlar, çeşitli meyveler yığın yığın hazırlanmış, misafirleri bekliyordu. Bu şölende bir kenara çekilmiş, kederli bir hâlde duran Dirse Han'ın bir tek isteği vardı: Bir erkek çocuk sahibi olmak...

Şölen sonunda Dirse Han, dileğinin gerçekleşmesi için bir iyilik yapmaya karar verdi. Dirse Han, nice yoksulu doyurdu ve giydirdi. Kimsesizlere, yardıma muhtaçlara yardım etti. Nihayet kendisine dua edenlerin duası kabul oldu. Allah'ın takdiriyle, Dirse Han'ın hanımı bir erkek çocuk doğurdu. Dirse Han'ın sevincine diyecek yoktu artık. Çocuk büyüdü ve gündün güne geliştirdi. On beş yaşına gelince fark edilebilecek kadar yaşlılarından daha iri yapılı ve kuvvetli bir hâlde gelmişti. Dirse Han, Bayındır Han'ın ordusuna katılmış ve nice kahramanlıklar göstermiş, gözü pek biriydi.

Bayındır Han'ın iri yarı bir boğası vardı. Boğa, sert taşa boynuz vursa, onu un gibi öğütür, paramparça ederdi. Bir yaz günüydü, Bayındır Han'ın adamları boğayı meydana doğru getirmeye çalışıyordu. Üçü sağda üçü de solda olmak üzere tam altı kişi, boğanın boynundaki zinciri sıkıca tutarak onu sürükleye sürükleye meydana doğru ilerlediler. Meydanın başında boğayı salıverdiler. Meydanın tam ortasında Dirse Han'ın oğlu ve üç arkadaşı oyun oynuyorlardı. Birden, herkes bir ağızdan "Kaçın çocuklar!" diye bağırılmaya başladı. Boğa çocuklara doğru yönelmişti. Üç çocuk hızla kaçıp kurtulmayı başarmıştı. Ancak Dirse Han'ın oğlu ne yapacağını şaşırıp meydanın ortasında kalakaldı.

Boğa öyle bir hızla çocuğa doğru yönelmişti ki herkes çocuğun boğa tarafından parçalanacağını zannetti. Ama çocuk kendinden emin bir şekilde yumruğunu boğanın alnına öyle bir vurdu ki, boğa neye uğradığını anlayamadan gerisin geriye gitti. İkinci hamleye hazırlanan boğa, alnının tam ortasına ikinci yumruğu da yedi. Boğanın alnına yumruğunu dayayan Dirse Han'ın oğlu, boğayı iterek meydana çıkardı. Boğanın alnına dayadığı yumruğunu bir anda çeken çocuk, boğayı tepesi üzerine düşürerek bu mücadeleyi kazandı. Oğuz Beyleri çocuğun başına toplanıp onu tebrik ettiler. Dirse Han'ın oğlu, o güne kadar bir yiğitlik yapmadığı için henüz bir isim almamıştı. Herkes onu Dirse Han'ın oğlu olarak çağırıyordu. Beyler: "Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, babasına götürüp çocuğa beylik istesin." dediler. Dede Korkut geldi ve çocuğu babasına götürerek şunları söyledi:

"Hey Dirse Han, bu oğlana beylik ver,
Taht ver, bu erdemli çocuğa...
Boynu uzun bir çöl atı ver Biniti olsun, hünerlidir.
Ağıllarından bir sürü koyun ver bu oğlana Armağan olsun, erdemlidir.
Altın tuğlu büyük ev ver bu oğlana,
Gölge olsun erdemlidir.

Sırmalı cübbe ve elbise ver bu oğlana
Kaftan olsun, hünerlidir."

Dede Korkut bu şiiri söyledikten sonra çocuğa dönerek; "Bayındır Han'ın ak meydanında bir boğa ile mücadele ederek onu yendin. Bunun için senin adın Boğaç olsun. Adını ben verdim, yaşını Allah versin." dedi. O günden sonra Boğaç Han'a beylik verildi.

Selim Hancıoğlu -Dede Korkut (Gençler İçin Seçme Eserler)

1'den 10' kadar olan etkinlikleri "Boğaç Han" adlı metni dikkate alarak yapınız.

1. ETKİNLİK

Bayındır Han'ın düzenlediği şölende
Dirse Han'ın kederli olmasının sebebi
nedir?

.....
.....
.....

Sizce metinde abartılı yerler var mı?
Açıklayınız.

2. ETKİNLİK

Dirse Han çok istediği şey
nedir?

.....
.....
.....

Dirse Han isteğinin gerçekleşmesi
için ne yapmıştır?

.....
.....
.....

3. ETKİNLİK:

Dirse Han'ın oğluna doğar doğmaz isim verilmemesinin sebebini açıklayınız.

.....
.....

(Dirse Han'ın oğlu hangi olayın sonucunda Boğaç Han adını almıştır?)

.....
.....

4. ETKİNLİK :

Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını yazınız.

Hünerli:.....
.....
.....

Armağan:.....
.....
.....

5. ETKİNLİK :

Aşağıdaki kutucuklara sizden istenenleri yazınız.

Hikâyenin Adı

.....
.....
.....

Ana Karakter Ve
Yardımcı Karakterler

.....
.....
.....

6. ETKİNLİK:

Aşağıda sizden istenenleri yazınız.

Okuduğunuz metinde geçen "Adını ben verdim, yaşını Allah versin" sözünden ne anlıyorsunuz?

.....
.....
.....

7. ETKİNLİK:

Okuduğunuz Metne yeni bir başlık yazınız

.....
.....
.....

8. ETKİNLİK:

Aşağıdaki soruyu, metni tekrar okuyarak cevaplayınız.

"Boğaç Han" adlı metnin konusu nedir?

.....
.....
.....

9. ETKİNLİK:

Aşağıdaki resimler okuduğunuz metindeki hangi olayları anlatmaktadır? Birkaç cümle ile açıklayınız.

1



2



.....
.....
.....

10. ETKİNLİK:

"Boğaç Han" adlı metnin ana fikrini aşağıda verilen boşluğa yazınız.

.....
.....
.....

BEMBİYAZ BİR DÜNYA

Dünyada tuz üretiminde üç popüler yer vardır. Birisi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Salt Gölü, diğeri Filistin'deki Lut Gölü, üçüncüsü ise ülkemizdeki Tuz Gölü'dür. Tuz Gölü film-çekimi ve konser gibi pek çok etkinlikte kullanılsa da asıl olarak ülkemizin tuz ihtiyacını büyük oranda karşılamaktadır. Anadolu'nun tam ortasında yer alan Tuz Gölü, sapsarı bozkırlara inat bembeyaz, gündüz sıcak, gece soğuk, ufka kadar uzanan, ısıllı ısıllı bir dünyadır.

Türkiye'nin en sığ gölü olan Tuz gölü, sahip olduğu yüzlerce değişik bitki türünü barındıran ve kuşlara ev sahipliği yapan özel bir alandır. Gölün bulunduğu alan kendine özgü, nadir bitki ve hayvan varlığı nedeniyle 2000 yılının sonlarında Özel Çevre Koruma Alanı ilan edilmiştir.

Tuz Gölü'nün en derin yeri yarım metredir. İsteyenler içinde rahatlıkla dolaşabilirler. Coğrafi olarak bulunduğu konumla Tuz Gölü üç ilin sınırları içine girmektedir: Aksaray, Konya ve Ankara...

Göle adını veren tuz nasıl oluşuyor acaba? Tuz Gölü'nün bulunduğu alan Türkiye'nin en az yağış alan yörelerinden biri...Gölde ilkbaharda biriken sular yazın gelmesiyle tamamen buharlaşıyor ve geride yaklaşık 30 cm kalınlığında bir tuz tabakası oluşuyor. Bu tuzlar önce beyaz zemin üzerinde bir tırtıl gibi ilerleyen tren vagonlarıyla tesislere taşınıyor. Burada yıkanıp, kurutulup, paketlenildikten sonra sofralarımıza kadar geliyor.

Tuz Gölü çevresinin sakin ve sessiz olması birçok kuşun burada barınmasını sağlamış. Bu kuşlar, flamingo, kılıçgaga, yaban kazı, suna, yaban ördeği, angıt, yağmurcun, martı vb. Kışın bile donmayan gölün iç kesimleri ıssız olduğu için kuşlar diledikleri gibi yumurtluyor, avlanıyor ve nesillerini devam ettiriyorlar. Hepsi bu tuzlu ortama uyum sağlamış kuşlar. Avrupa'da nesli tükenmekte olan flamingolar için Tuz Gölü ve çevresi bulunmaz bir yuva. Tuz üretimi başka yerden de sağlanabilir ama bu ortama uyum sağlamış kuşların kendilerine yeni bir yuva, ortam bulmaları çok zor.

Tuz Gölü 2 milyon yıldır varlığını sürdürmekte... Ama maalesef küresel ısınmaya bağlı olarak Tuz Gölü'nün sularında inanılmaz bir azalma oldu. Önlem alınmazsa 2015 yılından itibaren göl tamamen yok olma tehlikesi ile karşı karşıya. Önceden mutlaka su bulunan alanlarında bile artık su yok. Yürüyerek kurumuş gölün alanında dolaşabiliyorsunuz. Başta sivil toplum kuruluşları olmak üzere iyi niyetli pek çok girişim Tuz Gölü'nü kurtarmak için çaba gösteriyor. Tuz Gölü'nün kuruması sorunu aşıldıktan sonra gölün kirlenmesinin önüne geçilmesi gerekiyor. Hem günün birinde yemeklerimizi tuzsuz yemek zorunda kalmamak hem de birçok kuş türüne ev sahipliği yapan bu doğa harikası mahrum olmamak için elimizden gelen çabayı göstermeliyiz.

Güzel Ülkem Türkiye (Düzenlenmiştir)
Metin Özdamarlar

11'den 20' ye kadar olan etkinlikleri "Bembeyaz Bir Dünya" adlı metni dikkate alarak yapınız.

11. ETKİNLİK:

Metne göre tuz üretimi en çok nerelerde yapılmaktadır?

.....
.....

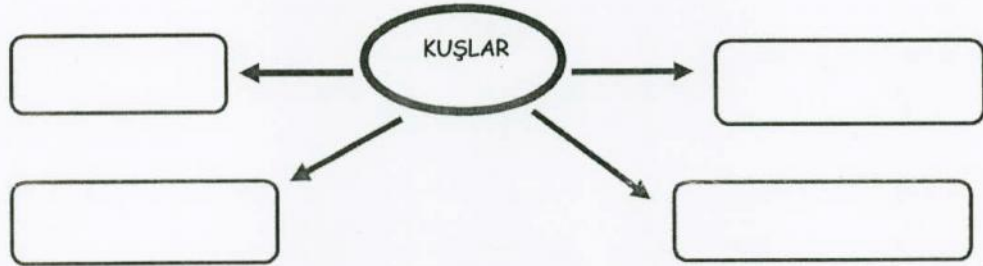
12. ETKİNLİK:

Pek çok kuş türü yaşamak için neden Tuz Gölü'nü tercih etmektedir?

.....
.....

13. ETKİNLİK:

Metinde anlatılanlardan başka hangi kuşların adını biliyorsunuz? Aşağıda kutucuklara yazınız.



14. ETKİNLİK:

Sizce "Bembeyaz Bir Dünya" adlı metnin yazarının amacı nedir? Yazınız

.....
.....
.....
.....

15. ETKİNLİK:

"Bembeyaz Bir Dünya" adlı metni siz yazmış olsaydınız, nasıl bir başlık verirdiniz? Yazınız.

.....

16. ETKİNLİK:

Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Bu fotoğraf metinde anlatılan hangi tehlikeyi ifade etmektedir?



.....

17. ETKİNLİK :

Günlük hayatımızda tuzu en çok nerelerde kullanıyoruz? Aşağıya yazınız.



.....

18. ETKİNLİK: Aşağıdaki cümleyi dikkatle okuyunuz.

"Avrupa'da nesli tükenmekte olan flamingo kuşları için Tuz Gölü ve çevresi bulunmaz bir yuva."



Yukarıdaki cümlede geçen "Nesli Tükenmek" ifadesinin anlamını yazınız.

Nesli Tükenmek:.....
.....
.....

19. ETKİNLİK:

Okuduğunuz metnin konusunu yazınız.

.....
.....
.....

20. ETKİNLİK: "Bembeyaz Bir Dünya" adlı metnin ana fikrini yazınız.

.....
.....
.....

Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri

Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri (ÇÖÖKE)

Sevgili öğrenci,

Bu envanter ile ders çalışma, ödev hazırlama ve okul yaşantın ile ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan 32 maddeyi dikkatlice okuyarak; senin için en uygun yanıtı gösteren kutucuğu (X) ile işaretlemen istenmektedir. Maddelere ilişkin herhangi anlaşılmayan bir yer olursa bana her zaman danışabilirsin. Bu çalışmaya verdiğin destek için sana teşekkür ederim.

MADDE NO		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ödevimi yapmaya başlamadan önce verilen açıklamaları dikkatlice okurum.					
2	Eğer kapsamlı bir ödev yapmam gerekiyorsa onu yapmaya birkaç gün önce başlarım ve her gün bir kısmını yaparım.					
3	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanların (ailem, öğretmenim, vb.) beklentisi bu yöndedir.					
4	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanlara (ailem, öğretmenim, vb.) iyi bir öğrenci olduğumu göstermek isterim.					
5	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.					
6	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunun geleceğim için önemli olduğunu düşünürüm.					
7	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu kendim için yararlı bulurum.					
8	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bir birey olarak bunu önemli bulurum.					
9	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu yapmaktan hoşlanırım.					
10	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu yapmaktan zevk alırım.					
11	Zor ya da sıkıcı gelse bile ödevimi yapma konusunda iyiyimdir.					

MADDE NO		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
12	Ödevimi yaparken sürekli dikkatimi vererek çalışma konusunda iyiyimdir.					
13	Ödevimi yarıda bırakmadan tamamlamakta iyiyimdir.					
14	Ders çalışırken neyin önemli ya da daha az önemli olduğunu ayırt etmede iyiyimdir.					
15	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası oluşturmakta iyiyimdir.					
16	Ders çalışırken tamamen öğrendiğime emin olana kadar her şeyi ezberlerim.					
17	Ders çalışırken özet çıkarırım.					
18	Ders çalışırken sorular hazırlarım ve çalışmam bittikten sonra bu soruları cevaplarım.					
19	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım.					
20	Ders çalışırken ana konulara ya da başlıklara dikkat ederim.					
21	Eğer bir şeyleri yanlış yaptığımı fark edersem farklı yöntemler denerim.					
22	Ödevimi yaparken kendime "Her şeyi anlıyor muyum?" sorusunu sorarım.					
23	Ödevimi yaparken kendime "Bitirmek için yeterli zamanım var mı?" sorusunu sorarım.					
24	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi yapmaya başlarım.					
25	Ödevim sıkıcı ya da zor gelse bile onu elimden gelen en iyi şekilde yaparım.					
26	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi bitiririm.					
27	Ödevimi bitirene kadar çalışmaya devam ederim.					
28	Ödevimi yaparken dikkatli bir şekilde çalışırım ve aklımı ödevime veririm.					
29	Ödevimi bitirdikten sonra unuttuğum bir şey var mı diye kontrol ederim.					
30	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bu ödevi, doğru şekilde yaptım mı?" sorusunu sorarım.					
31	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bir daha ki sefere aynı yöntemleri mi kullanırım yoksa farklı yöntemler mi seçerim?" sorusunu sorarım.					
32	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Ödevi bu şekilde yapmam işe yaradı mı?" sorusunu sorarım.					