



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DİKKAT YETİSİ KAZANIMI İLE
AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ali İbrahim Can GÖZÜM

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Ali İbrahim Can

Soyadı :Gözüm

Bölümü :Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımı İle Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Attention Developing Program During Preschool Period On Attention And Mental Reasoning Skills

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: Ali İbrahim Can GÖZÜM

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali İbrahim Can GÖZÜM tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımı İle Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Adalet KANDIR)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL)

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR) (TİK Üyesi)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ) (TİK Üyesi)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRLİZ)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/06/2017

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmamı yaparken, araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve zamanını bana ayırarak akademik bilgi, öneri ve deneyimleriyle araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında yol gösteren ve bilimsel yaklaşımıyla yetişmeme ve okul öncesi eğitimi alanına girdikten sonra bu alanda kalmamı sağlayarak gelişmeme katkıda bulunan danışmanım Sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yaparken, akademik bilgi, öneri ve deneyimlerini esirgemeyerek çalışmama ışık tutan değerli tez izleme komitesi üyelerim Sayın Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR’a ve Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ’a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde akademik görüşlerini aldığım her türlü sıkıntıyı paylaştığım Sayın Doç. Dr. Murat Taşdan’a, Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim Kaya’ya, Yrd. Doç. Dr. Sabri Güngör’e, Yrd. Doç. Dr. Şenay Özen Altınkaynak’a, Dr. Vedat Bayraktar’a ve değerli arkadaşım Arş. Gör. Didem Türkoğlu’na katkılarından dolayı teşekkür ederim.

2017

Ali İbrahim Can GÖZÜM

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DİKKAT YETİSİ KAZANIMI İLE
AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

**Ali İbrahim Can Gözüm
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran, 2017

ÖZ

Bu araştırma, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim yılında Kars İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden (60-72) aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bağımsız anaokullarına devam eden beş yaşındaki çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 80 çocuk oluşturmıştır. Örneklemini oluşturan çocukların 20'si Deney I grubu, 20'si Deney II grubu, 20'si Kontrol I ve 20'si Kontrol II grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; çocuklar ve çocukların ailelerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların dikkat toplama yetisini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından güvenilirlik çalışması yapılan “Beş Yaş Çocukların Dikkat Toplama Testi” (*Frankfurter Test Für Funfjährige Konzentration –FTF-K*) kullanılmıştır. Çocukların akıl yürütme becerisini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından güvenilirlik çalışması yapılan “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6” (*Cognitive Abilities Test Form 6 – CogAT Form 6*) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ön test ile eşleştirilmiş Deney I ve Kontrol I grupları karşılaştırıldığında çocukların dikkat toplama yetisinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Deney I grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark ön test ile eşleştirilmemiş Deney II ve Kontrol II grupları karşılaştırıldığında çocukların dikkat toplama yetisinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Deney II grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu durum başlangıçta homojen olarak eşleştirilmiş Deney I ve Kontrol I grubunun

karşılaştırılması, eşleştirilmemiş Deney II ve Kontrol II gruplarının karşılaştırılması sonucunda Deney I-II gruplarının lehine sonucun tespit edilmesi, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama yetisi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise Deney I ve Kontrol I grupları karşılaştırıldığında çocukların akıl yürütme becerisinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Deney I grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark ön test ile eşleştirilmemiş Deney II ve Kontrol II grupları karşılaştırıldığında çocukların akıl yürütme becerisinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Deney II grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu durum dikkat toplama yetisinin gelişimi ile akıl yürütme becerisinin gelişiminin etkileşim içerisinde olduğunun bir göstergesi olabilir. Ayrıca “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” çocukların dikkat toplama yetisini geliştirdiği gibi akıl yürütme becerileri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.



Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Dikkat Yetisi, Akıl Yürütme Becerisi, Dikkat Toplama Yetisini Destekleyici Eğitim Programı

Sayfa Adedi: 217+ xv

Danışman: Prof. Dr. Adalet Kandır

**THE EFFECT OF ATTENTION DEVELOPING PROGRAM DURING
PRESCHOOL PERIOD ON ATTENTION AND MENTAL
REASONING SKILLS**

(Ph. D Thesis)

Ali İbrahim Can Gözüml

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2017

ABSTRACT

This study was carried out in order to investigate the effect of sensory education program for supporting (60-72) months old children on concentration and reasoning skills. The population of the research consists of (60-72) months old children attending independent kindergartens in Kars City Center tied to Ministry of National Education during 2016-2017 academic year. The research sample consists of randomly chosen 80 children attending independent kindergartens. Those children composing the research sample are arranged as being 20 of Experimental Group I, 20 of Experimental Group II, 20 of Control Group I and 20 of Control Group II. In the research, as data collection tool, 'General Information Form' was used in order to gather information about children and their families and 'Concentration Test for Five Year Old Children' (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration-FTF-K) of which reliability test is done by its researchers was used to evaluate concentration skills of children. 'Cognitive Abilities Test Form-6' (CogAT Form 6) of which reliability test is done by its researchers was used to evaluate reasoning skills of children. At the end of the study, it was determined that when Experiment I and Control I Groups are compared, 'Education Program for Supporting Concentration Skill' has created a meaningful difference ($p<0,05$) for the benefit of Experiment Group I. When Experiment II and Control II groups are compared with preliminary test matching, 'Education Program for Supporting Concentration Skill' has created a meaningful difference ($p<0,05$) for the benefit of Experimental II Group. Comparing Experiment I and Control I Group, At the end of comparing of homogenously matched Groups of

Experiment I and Control I with unmatched Groups of Experiment II and Control II, the results were for the benefit of Experiment I-II Groups and it was understood that 'Education Program for Supporting Concentration Skill' had a positive effect on children's concentration skills. The other result of the research is that when Control I and Experiment I groups are compared, 'Education Program for Supporting Concentration Skill' has had a positive effect in terms of creating statistically meaningful difference ($p<0,05$) for the benefit of Experiment I Group. When this meaningful result is compared with unmatched Control II and Experiment II groups, it is understood that , 'Education Program for Supporting Concentration Skill' has had a positive effect in terms of creating statistically meaningful difference ($p<0,05$) for the benefit of Experiment II Group. This current situation can indicate that development of concentration and reasoning skill can be in interaction with development of reasoning skills. Besides, it can be asserted that 'Education Program for Supporting Concentration Skill' not only improves concentration skill of them, but also affects reasoning skills of children.



Key Words: Pre-School Education, Concentration Skills, Reasoning Skills, Education Program For Supporting Concentration Skill

Number Of Pages: 217+ xv

Supervisor: Prof. Dr. Adalet Kandır

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat.....	9

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Becerilerin Gelişimi	41
2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisinin Gelişimi	45
2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Akıl Yürütme Becerisinin Gelişimi	50
2.3. Erken Çocukluk Döneminde Akıl Yürütme Becerisi	51
2.3.1 Akıl Yürütme Becerisinin Boyutları	54
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisi İle Akıl Yürütme Becerisi Arasındaki İlişki	57
2.5. İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM III	71
3.YÖNTEM	71
3.1.Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	75
3.3. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu	77
3.4.Veritoplama Yöntemi	79
3.5.Veritoplama Araçları	79
3.6. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı'nın Geliştirilmesi	95
3.7. Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	110
3.8.VerilerinToplanması	132
3.9. Verilerin Analizi	134
BÖLÜM IV	137
4.BULGULAR VE YORUM	137
BÖLÜM V	179
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	179
KAYNAKLAR	179

EKLER.....	205
-------------------	------------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü</i>	72
Tablo 2. <i>Çalışma Grubundaki Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye göre Çocuk Sayılarının Dağılımı</i>	76
Tablo 3. <i>Cinsiyete Göre Çocuk Sayılarının Dağılımı</i>	76
Tablo 4. <i>“FTF-K” Testin Standardizasyonuna Ait Sonuçlar</i>	84
Tablo 5. <i>Cinsiyete Göre FTF-K Testinin Puan Ortalaması</i>	84
Tablo 6. <i>Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre FTF-K Testinin Puan Ortalaması</i>	85
Tablo 7. <i>Test-Tekrar Test Uygulamasının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı</i>	87
Tablo 8. <i>Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 nın Sözel Boyutunun İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Analizi Değerleri</i>	91
Tablo 9. <i>Bilişsel Yetenekler Testi Form-6’nın Sayısal Boyutunun İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Analizi Değerleri</i>	92
Tablo 10. <i>Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının Alt Alanları</i>	98
Tablo 11. <i>Kappa Uyuşma Değeri ve Yorumu Tablosu</i>	104
Tablo 12. <i>Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı’nın Deney I ve Deney II grubundaki Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirme Sonuçları</i>	110
Tablo 13. <i>.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerine Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımı</i>	113
Tablo 14. <i>“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Kiminle Yaptıklarına Göre Dağılımı</i>	115

Tablo 15 “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri ile Çocukların İlgilenme Durumuna Göre Dağılımı.....	117
Tablo 16.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Dikkatini Dağıtacak Uyarıcıların Ortamdan Kaldırılma Durumu	117
Tablo 17. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Yönergelerin Çocuklara Verilme Durumu.....	119
Tablo 18. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Çocukların Farklı Uyarıcılara Yönelmesi Durumu	120
Tablo 19. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Çocukların Ebeveynlerine Soru Sorma Durumu	120
Tablo 20.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Yönergelere Göre Çocukların Etkinliği Tamamlama Durumu	121
Tablo 21. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygulanması Sırasında Güçlük Çekme Durumu.	123
Tablo 22.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Öğretmen Görüşlerine Göre Uygulama Etkileri Teması.....	124
Tablo 23.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Öğretmen Uygulamalarında Güçlük Çektiği Durumlarla İlgili Temalar.....	126
Tablo 24.”Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Öğretmen Uygulamalarında Güçlük Çektiği Durumlarla İlgili Temalar.....	129
Tablo 25. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşme Formu Değerlendirme Sonuçları.....	131
Tablo 26. Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.....	138
Tablo 27. Deney I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	140
Tablo 28. Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test-Son Test Puanlarına Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	141

Tablo 29. Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	142
Tablo 30. Deney II ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	146
Tablo 31. Deney I ve Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	147
Tablo 32. Kontrol I ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	149
Tablo 33. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi (Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Anova Testi Tablosu	150
Tablo 34. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Benferroni Testi Tablosu	150
Tablo 35. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	151
Tablo 36. Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test- İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	152
Tablo 37. Deney I ve Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi İzleme Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	154
Tablo 38. Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	156
Tablo 39. Deney I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test ve Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	158
Tablo 40. Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test-Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	160
Tablo 41. Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	162

Tablo 42. Deney II ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	164
Tablo 43. Deney I ve Deney II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	166
Tablo 44. Kontrol I ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	168
Tablo 45. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına ve Alt Puanlara İlişkin Anova Testi Tablosu.....	170
Tablo 46. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test / Son Test / İzleme Testi Puanları ve Alt Puanlarına İlişkin Benferroni Testi Tablosu.....	171
Tablo 47. Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	172
Tablo 48. Deney I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test ve Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	173
Tablo 49. Deney I ve Deney II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin İzleme Testi Bağımsız T Testi Sonuçları	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dar boğaz modeli.	15
Şekil 2. Broadbent filtre dikkat modeli.	16
Şekil 3. Treisman modeli.....	18
Şekil 4. Mesulam'ın dikkat modeli.	20
Şekil 5. Posner'ın dikkat modeli.	21
Şekil 6. Çalışma belleği modeli.....	23

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CogAT Form 6 Cognitive Abilities Test Form 6 (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)

FTF-K Frankfurter Test Für Funjahrige
Konzentration (Beş Yaş Çocuklar İçin Dikkat Toplama Testi)

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

MEM Milli Eğitim Müdürlüğü

TÜİK Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dikkat, öğrenme sürecinde birçok bilişsel öğelerin işlevinde görev alırken; erken çocukluk yıllarından itibaren bilişsel temsillerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Derryberry ve Reed, 1996). Dikkat kullanma becerisini etkili kullanan çocuklar ile odaklanma düzeyi sınırlı ya da yetersiz olan çocukların bilişsel temsillerinin gelişimleri farklılık göstermektedir. Bu durum çocukların öğrenme sürecini etkileyen önemli bireysel farklılıklardandır. Çocukların güdülenmesi ve yaşam içerisinde belirli konulara yönelik ilgi düzeyleri, öğrenme durumları ile ilgili geçmiş yaşantılar ve içsel motivasyon sürecinde dikkat kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Armbruster ve Anderson, 1988).

Dikkat toplama yetisi öğrenme sürecinin başlangıcının ön koşuludur. Dikkat toplama yetisi gelişmeyen çocuklarda hedeflenen davranış kazanılmazsa istenmedik davranışlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle çocukların dikkat toplama becerilerinin gelişimi için öğretmenlerden çaba göstermesi beklenmektedir (Selçuk, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin istedik davranışların kazandırılması sürecinde “*dikkat eğitim programları*” önemli bir yer teşkil etmektedir.

Bilişsel temsilleri geliştirici özelliğe sahip olan dikkat kontrol becerisi, çevreden gelen uyarıcıları kısa süreli belleğe geçişinde kontrol görevi üstlenmektedir. Çocuk çevreden gelen uyarıcıları bilinçli bir şekilde ayırt ederek kısa süreli belleğe aktarmaktadır. Çocuğun bu işlemi gerçekleştirmesi sınırlı olduğundan dikkat edilen uyarıcının dışındaki uyarıcıların farkındalığa ulaşmadan yani kısa süreli belleğe geçmeden duyuşsal kayıta kayıp olabilir (Massaro ve Cowan, 1993).

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi ile öğrenme kapasiteleri artmakta ve çevreden gelen farklı uyarıcıları kısa süreli belleğe atarak algılama kapasitesi gelişmektedir.

Çocukların dikkat toplama becerilerinin gelişmesini sağlayacak etkinlikler tesadüfe bırakılmadan eğitim programları ile desteklenmelidir. Bu bağlamda, çevreden gelen uyarıcının kısa süreli bellekte filtre görevi gören dikkat ile bilişsel süreç becerilerinin üst aşaması olarak görülen akıl yürütme becerisinin gelişimine olan katkısı arasında var olan ilişki çocuğun davranışlarını kontrol etme ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmasını, problem çözme kapasitesini artıracakı düşünülmektedir (Douglas, 1983; Meichenbaum, 1977).

Dikkatin, çocukların bilişsel gelişimine olan katkısı, kapasitesi ve motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi olduğu tespit edildiğinden, bu becerinin geliştirilmesi adına eğitim programlarının hazırlanması ve etkilerinin ortaya çıkarılması önemlidir.

1.1.Problem Durumu

Çocukların dikkat toplama becerilerine yönelik karşılaşılan ilk problemler erken çocukluk eğitimi yıllarında ortaya çıktığı tanılanmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitiminin ilk yıllarında dikkat kontrol becerisi yeterince olgunlaşmış değildir. Çocuklar belirli bir davranışı sergilerken çevreden gelen uyarıcıları bilinçli anlamlandırıp davranışı sergilemek yerine gereksinim, ilgi, duygu ve hoşlanmalarından yola çıkarak hareket ederler. Bu nedenle çocukların belirli bir etkinlik üzerinde dikkatlerini uzun süre toplaması çok zor bir durumdur. Bu dönemde çocukların dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmazsa çocuklarda öğrenme yetersizliğine bağlı akademik başarısızlık ve olumsuz benlik gelişimi görülebilir. Dikkat toplama yetisinin çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkisi düşünüldüğünde; odaklanma kapasiteleri artırılarak belleğin gelişimine ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlaması kaçınılmazdır (Öztürk, Sayar, Tüzün ve Kandil, 2000).

Ülkemizde dikkat konusu üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle ilkokul dönemindeki çocuklar üzerinde çalışmalar yapıldığı okul öncesi dönem çocuklar üzerinde yeterince çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazında dikkat toplama yetisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, hedef kitlenin hastanelerde ve eğitim merkezlerinden gönderilen dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş çocukların ya da çeşitli hastalıklar geçirerek dikkat yetersizliğine sahip çocuklar üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Butler ve Copeland 2002; Kerns, Eso ve Thomson,1999; Niemann,1989; Ruff, Mahaffety, Engel, Farrow, Cox ve Karzmark,1994; Sohlberg ve Mateer 1987b; Thomson,1995).

Normal gelişim gösteren çocukların dikkat toplama yetisinin geliştirilmesi ile öğrenme ve gelecekte ortaya çıkabilecek akademik sorunlar erken yaşlarda yapılacak olan dikkat eğitimi ile ortadan kaldırılabılır (Moffitt,1990). Dikkat toplama yetisi gelişmeyen çocukların başarısızlıkları öğrenme sorunları ile sınırlı kalmamaktadır. Bu sorunların yanı sıra çocukların sosyal becerilerinde yetersiz gelişim sergiledikleri, dil kullanma becerisi geriliği, kişiler arası uyum sorunu ve olumsuz benlik gelişimi sergiledikleri tespit edilmiştir (Mann ve Brady, 1988; Stone ve La Greca, 1990).

Günümüzde çocukların dijital kültürün etkisi ile materyallere ve yaşam hızına bağlı olması odak sorunu yaratmaktadır. Bu nedenle günümüzde dikkat eğitim etkinliklerinin yapılması dikkat kullanma becerisini arttıracak gibi diğer bilişsel süreç becerilerinin gelişimi için de gereklidir.

Bu noktadan hareketle, “Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisi varmıdır ? ” problemi üzerinde durulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocuklarının dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 2) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 3) Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 4) Deney I ve Kontrol I grubu çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 5) Deney II ve Kontrol II grubu çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 6) Deney I ve Deney II grubu çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

- 7) Kontrol I ve Kontrol II grubu çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 8) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) ön test/son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 9) Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) ön test/ son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 10) Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi) izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 11) Deney I ve Kontrol I grubundaki çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 12) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 13) Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 14) Deney I ve Kontrol I grubu çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 15) Deney II ve Kontrol II grubu çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 16) Deney I ve Deney II grubu çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 17) Kontrol I ve Kontrol II grubu çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 18) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

- 19) Deney II grubunu oluşturan çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/ son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 20) Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının akıl yürütme becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dikkat, bilişsel alanların ilk fonksiyonel birimi olarak bilinçli durumda ortaya çıkar. Zihinsel uyarılmışlık seviyesinin belirli bir düzeyde olmasını sağlar (Luria, 1973). Zihinsel uyarılmışlık düzeyi dikkatin sürdürülmesi ile ilişkilidir. Dikkatin sürdürülmesi, eyleme dökülen anlamlı davranışın belirli bir süreç içerisinde hedeflenen davranış sonuna kadar eylemi devam ettirme becerisidir (Kerns ve Mateer, 1996).

Dikkat, farklı bilişsel öğelerin etkileşimini içeren çok önemli psikolojik süreçlerden biridir (Meldman, 1970). Öğrenme, hatırlama, iletişim kurma, problem çözme ve algılama, karar verme gibi birçok bilişsel süreç işlevi üzerinde etkilidir (Sohlberg ve Mateer, 1987).

Birçok bilişsel işlev üzerinde etkili olan dikkat, bireyin çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırır. Çevreye uyum sağlaması için çevreden gelen uyarıcıların algılanması gerekir. Dikkat, algılanan uyarıcılar arasında sistemli bir seçim yapar. Uyarıcının alındıktan sonra yorumlanması ve yeni uyarıcıların alınması gerekir. Bu sürecin tamamında dikkatin önemli bir rolü vardır (Amado, 1996).

Dikkat, öğrenme sürecinde birçok mekanizmanın işleminde görev alırken erken çocukluk yıllarından itibaren bilişsel temsillerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Derryberry ve Reed, 1996).

Dikkat yetisini etkili kullanan çocuklar ile odaklanma düzeyi sınırlı ya da yetersiz olan çocukların bilişsel temsillerinin gelişimleri farklılık gösterir. Bu durum çocukların öğrenme sürecini etkileyen önemli özeliğidir. Çocukların güdülenmesi ve yaşam içerisinde belirli konulara yönelik ilgi düzeyleri, öğrenme durumları ile ilgili geçmiş yaşantılar ve içsel motivasyon sürecinde dikkat kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Armbruster ve Anderson, 1988).

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gelen uyarıcılara dikkat edilmesi gerekir. Öğrenilen ön bilgilerin hatırlanması gelen uyarıcıların ayırt edilmesi üzerinde etkilidir. Bu

süreçte önemli olan gelen uyarıcıların hangisine dikkat edilip hangisine edilmeyeceğine yönelik farklılıklar ile dikkati toplama, toplanan dikkatin yoğunlaşması, yoğunlaşma süreçlerindeki sınırlılıklardan oluşmaktadır.

Günümüzde insanların yaşamları içerisinde ön öğrenmelerini sağlayan uyarıcılar çok sık değiştiğinden uyarıcılar arasındaki farklılıkların tespitinde güçlük çekilir. Bu durum insanların belirli bir uyaran üzerinde yoğunlaşmasını zorlaştırır. Bu durum bilişsel gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkiler. Dikkat gelişimi erken yıllardan itibaren gelişmekte ve çevresel faktörlerle yakından ilişki göstermektedir.

Çocuğun içinde yaşadığı kültür, eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme unsurlarının, dikkati kullanma becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Günümüzde çocuklar dijital kültürün etkisi altındadır.

Uyaranların sıklıkla değişmesinde dijital kültürün etkisi vardır. 19. yüzyıl kültürü basılı kültür, 20. Yüzyıl kültürü elektronik, 21. Yüzyıl kültürü de dijital kültür olarak adlandırılmıştır. Dijital kültür, bütün kültürlerin bilgisayar ortamlarında üretilip, telefon, televizyon, internet gibi dağıtım yapan araçlarla iletişime dönüşmesidir (Manovich, 2001).

Dijital kültür, günümüz teknolojisinde kullanılan internet ve sosyal medya ortamları dolayısıyla insanların hayatına giren çeşitli alışkanlıklardır. Bu anlamıyla “sanal kültür” ya da “siber toplum” kavramlarıyla isimlendirilir (Jones, 1997). Dijital kültür, teknolojik aygıtların kullanımını içeren hızlı değişen sanal bir kültürü de ifade eder. Dijital kültürün pozitif etkilerinin yanı sıra negatif etkileri de vardır.

Kültür, bir toplumun adet, gelenek ve göreneklerinden ibarettir dolayısıyla kendisine miras kalan toplumsal hafızadır. Bu hafızada ön öğrenmeler sonucunda gelen uyarıcılar kolaylıkla ayırt edilirken dijital kültür bu durumu zorlaştırmaktadır. Bilgisayar, internet ve telefonun yaşama katılması ile birlikte sürekli değişen ve yenileşen teknoloji hız etkisi yaratmaktadır. Dijital kültürün etkisindeki çocukların hızla değişen uyaranları, kavramaları, analiz etmeleri ve yorumlamalarında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu da konsantrasyon bozuklukları yaratmaktadır. Hızlı değişim yüzeysel bir bilgi yaratmakta derinliğine ilgiyi güçleştirmektedir. Dikkat sorunları ise öğrenme motivasyonu düşürmekte ve ilişkisel düşünme becerileri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde dikkat toplama yetisinin üzerinde durulması, erken müdahale olanakları sunarak, dikkat sorunu yaşayan çocuklara erken destek olanakları yaratacağından son derece önemlidir (Ettrich, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı *Okul Öncesi Eğitim Programında* (2013) yer alan dikkat toplama yetisine yönelik kazanımların daha işlevsel kullanılması, bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmesi ve eksik unsurların tamamlanarak zenginleştirilmesi gereksinimi duyulmaktadır.

Konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmekle birlikte daha çok, dikkat becerisinin gelişimi, dikkat ve bellek ilişkisi ile dikkat sorunlarına ilişkin konularda yapıldığı gözlenmiştir. Dikkat becerisinin değerlendirilmesi ve bilişsel süreçlerden özellikle akıl yürütme ile ilişkilendirilmesi üzerine yapılmış çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırmanın, okul öncesi dönemde çocukların “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nı sunarak, dikkat toplama yetisinin eğitim ile geliştirilebileceği konusunda ve programın dikkat toplama yetisi ile akıl yürütme becerisine olan etkisinin deneysel olarak sınanmasıyla elde edilecek önemli sonuçlar ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testinden FTF-K (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* çocukların aldıkları puanların objektif yansıyacağı varsayılmıştır.
2. *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6’nın (Cognitive Abilities Test Form 6 – CogAT Form 6)* çocukların aldıkları puanların objektif yansıyacağı varsayılmıştır.
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların, normal gelişim gösterdiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılacak olan *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testinin FTF-K (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılacak olan *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'ın (Cognitive Abilities Test Form 6 – CogAT Form 6)* ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yeti: Bireyin bir şeyi yapabilmesi için doğuştan gelen zihin güçlerinden herhangi birini kullanabilme kapasitesidir (Akarsu, 1975; Oğuzkan, 1993).

Dikkat: Dikkat, bireyin çevreden gelen uyarıcıları duyu organları aracılığı ile aldığı, bilinç düzeyinde fenomenal çevresinde oluşan uyarıcılara zihinsel alıcılarını yönlendirmesidir (Eyesenck ve Keane, 2000).

Dikkat Yetisi: İlgili uyarıcı ile ilgisiz uyarıcıyı ayırabilme ve bir uyarıcılar seti içerisinde ilgisiz uyarıcılara tepkide bulunmayıp yalnızca ilgili uyaranlara tepkide bulunabilme yetisidir (Broadbent,1977; Steinberg,1996).

Bilişsel Beceri: Bilmeyi ve düşünmeyi kapsayan tüm psikolojik gelişmeler ve aktivitelerin birleşimidir (Oakley, 2004, s.2).

Akıl Yürütme Becerisi: Tahminlerde bulunma, değerlendirme, genelleme yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sonuç çıkarma, elde ettiği sonucu farklı durumlara aktarabilme gibi çeşitli bilişsel etkinlikleri içeren bir süreçtir (Lohman ve Hagen, 2003, s.7).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat

Erken çocukluk döneminde dikkat yetisini anlayabilmek için dikkatin ne olduğu, dikkatin türleri, bu dönemde dikkat ve dikkat toplama yetisinin gelişimi, dikkat modelleri, öğrenme ve motivasyonun dikkat toplama ile ilişkisi, dikkat toplama bozukluğu, dikkat toplama da okul öncesi öğretmenin ve ebeveynlerinin rolü alan yazı incelenerek açıklanmıştır.

2.1.1 Dikkatin Tanımı

Dikkat, bilişsel öğelerin etkileşimini içeren psikolojik süreçlerden biridir. Dikkat kavramını tanımlayan araştırmacılar, dikkatin sinir sisteminin gerçekleştirdiği karmaşık işlemler sürecinin bir bölümüne odaklandıkları için tanımı üzerinde uzlaşma sağlayamamışlardır. Alan yazında, Dikkat kavramı üzerine yapılmış tanımlar incelendiğinde farklı anlamlar yüklendiği tespit edilmiştir (Meldman, 1970). Aşağıda yapılan dikkat tanımlarının farklı anlamları üzerinde durulmuştur.

Dikkatin genel tanımı, çevre içerisinden gelen birçok uyarıcıdan, organizmanın bulunmuş olduğu koşullara bağlı gereksinim ve amaçlarına yönelik belirli uyarıcılarla ilgilenmesini sağlayan sinir sisteminin işlevidir (Banich, 1997; Kolb, 1996; Parasuraman, 2000).

Dikkat, bireyin çevreden gelen uyarıcıları duyu organları aracılığı ile aldığı, bilinç düzeyinde fenomenal çevresinde oluşan uyarıcılara zihinsel alıcılarını yönlendirmesidir (Eyesenck ve Keane, 2000).

Kolb'a (1996) göre dikkat, çevreden gelen uyarıcıların organizma tarafından alınmasının yanında, organizmanın sahip olduğu davranış kapasitesiyle de ilişkilidir. Örneğin, sürüngen canlıların sınırlı duyuşsal kapasiteleri ve sergileyecekleri davranış seçenekleri belirlidir. Memeli canlıların ise daha çok uyarıcıyı alabilecekleri duyuşsal kapasiteleri ve farklı davranışlar sergileyebilecekleri karmaşık örüntüler vardır.

Bireylerin sergilemiş oldukları karmaşık davranışlarının altında, çevreden gelen uyarıcıları algılama, geçmiş yaşantıları ve olayları hatırlama, olay ve durumlar arasında neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştıkları problemleri çözme, iletişim kurma, öğrenme ve karar verme gibi bilişsel kapasitenin birçok işlevinde dikkat unsuru yer almaktadır (Sohlberg ve Mateer, 1987). Bu bağlamda dikkat sadece fenomenal çevreden gelen uyarıcıların alınması değil, içsel uyaranlara da yönelmeyi içermektedir (Freides, 2000).

Davranışsal olarak bir biri ile ilişkili olmayan fenomenal çevre uyarıcılarının, bireyin belleğindeki anıları, düşünceler arasından kendi yaşantısına göre uygun davranışı seçebilmek için beynin bazı uyarıcıları seçmesi ve yorumlaması gerekmektedir (Corbetta, 1998). Beynin çevreden gelen uyarıcıları algılaması için bireyin yaşadığı çevreye adapte olması beklenmektedir. Çevreye adapte olan birey, uyarıcılar arasından sistemli bir seçim yaparak, uyarıcının yorumlanması sürecinde, seçilen uyarıcının algısal bilince alınmasında dikkati kullanmaktadır (Amado, 1996).

Birey bulunmuş olduğu çevrede bazı uyarıcıları adapte olmadan algılayabilirken, bazı uyarıcıları algılayabilmesi için zihinsel çaba göstermesi gerekir. Dikkatin bu işlevsel özelliği farklı işlevlerinin olduğunu da göstermektedir. Bu durum Gaddes ve Edgell (1994) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır. Dikkatin iki farklı özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle iki çeşit dikkat vardır. *Pasif dikkat*, bireyin çevreden gelen uyarıcıyı algılaması sürecinde zihinsel bir çaba göstermeden uyarıcının alınmasıdır. Örneğin patlama sonrasında oluşacak ses ya da ışığa maruz kalan bireyin uyarıcılara odaklanması. Bu durumda bireyin uyarıcılara odaklanması için zihinsel bir çaba göstermesi gerekmemektedir. *Aktif dikkat*, bireyin çevreden gelen uyarıcıları algılayabilmesi için zihinsel bir çaba göstermesi gerekmektedir. Bu durumun bilinç düzeyinde algılanmasında, bireyin yaşantısı, gereksinimleri ve ilgisi önemlidir. Birey adapte olduğu bir çevrede odaklanma kapasitesini daha iyi kullanabilir.

Bireyin çevreden aldığı uyarıcıları, bilinçli olarak algılayabilmesi için zihinsel uyarılmışlık düzeyinin belirli bir seviyede olması gerekmektedir. Bireyin belirli bir uyarıcıyı

algıladıktan sonra eyleme dökülen davranışın, hedeflenen davranışın sergilenmesi için dikkatini belirli uyarıcı ya da uyarıcılar üzerinde yöneltmeyi sürdürmelidir (Kerns ve Mateer, 1996). Bu durum dikkatin üç önemli işlevini göstermektedir. İşlevler bir birinden farklı olduğu için farklı yapı özellikleri göstermektedir. Gelen uyarıcılara karşı fiziksel ve bilişsel olarak hazır olma durumunda *odaklanmış dikkat* kullanılır. Gelen uyarıcılar arasından bazı uyarıcıları seçerken diğer uyarıcıları yok sayılmasında *seçici dikkat* kullanılır. Bilişsel olarak hazır olan ve belirli uyarıcıları seçen birey, belirli bir eyleme dönüştürülecek olan davranışın sergilenmesinde dikkatin aynı seviyede uyarıcılara yöneltmesi için *sürekli dikkat* kullanır (Posner ve Rafal, 1987)

Dikkat, bireyin çevresinden aldığı uyarıcıyı sadece fark etmesi değildir. Dikkat alınan uyarıcıların zihinsel süzgeçten geçirme yoluyla uyarıcının algılanmasını dengeleyerek algılanan duruma duysal farkındalık ekleme süreçlerini de kapsamaktadır. Bireyin yaşamış olduğu anıları hatırlamak için belleğini kullanması gerekmektedir. Algılamış oldukları durumları karşılaştırarak duysal anlamlar verilen süreçlerde de dikkat kullanılır (Ratey, 2001).

Birey belirli uyarıcılara yönelmesi, o uyarıları seçmesi ve dikkatin uyarılar üzerinden sürdürülmesi için farklı bellekler kullanılmaktadır. Bu durumda dikkat, çevreden gelen uyarıcıları seçip belleklere aktararak filtre görevi görmektedir. Filtre kavramında anlatılmak istenen, çevreden gelen uyarıcıların duysal bellekten alındıktan sonra bir kısmı dikkat süzgecinden geçerek kısa süreli belleğe aktarılması durumudur. Kısa süreli belleğe aktarılan uyarıcıların uzun süreli belleğe geçmesi de bireyin dikkat süreci ile ilişkilidir. Bu bağlamda bireyin çevreden gelen uyarıcıları uzun süreli belleğe aktarmasında dikkat bir filtre görevi üstlenmektedir. Bu görevi yerine getirirken bireyin ihtiyaç, ilgi ve amaçlarına uygun ve anlamlılık düzeyine bağlıdır (Aydın, 1999).

Dikkati sinir sistemi işlevi olarak düşündüğümüz için nöroanatomik verilere dayanarak dikkati inceleyecek olursak, farklı kortikal bölgelerin birbirini etkilemesi sonucunda, posterior pariyetal korteksi, singulat korteksi ve frontal korteksi içermekte olup, kortikal bölgelerin tamamı retiküler aktive edici sistem tarafından yürütülmektedir. Periyetal bileşen, dış çevreden algılanan uyarıcıların bireydeki iç dünyayı oluşturur. Singulat bileşen motivasyonel düzenlemeyi sağlar. Frontal bileşen, uyarıcılara odaklanması, taranması için gereken motor düzenlemeleri kontrol eder. Retiküler bileşenler ise bireyin gerekli hazır oluş yani uyanıklık düzeyini sağlar. Nöroanatomik verilerden elde edilen dikkat sadece kortikal yapıların etkileşiminden oluşmaz. Ayrıca subkortikal yapılarla da bağlantılar

içerir. Bireyin, hazır oluş durumuna göre çevreden gelen uyarıcıların algılanıp iç dünyasında değerlendirilmesi sonucunda sergilemiş olduğu davranışlarda dikkat önemli bir etkindir (Mesulam, 2000).

Yukarıda ifade edilen tanımlardan anlaşılacağı üzere dikkat; davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nöroanatomik kavramları içermektedir. Dikkat araştırma alanlarına göre farklı tanımlanabildiği gibi işlevi de farklı yorumlanmaktadır.

2.1.2. Dikkatin Sınıflandırılması

Dikkat türleri açıklanırken alan yazında, farklı kategoriler altında dikkat türleri sınıflandırılmaktadır. Dikkatin bileşenlerine yönelik sınıflandırılması sonucunda belirlenen üç dikkat türü vardır. Bunlar odaklanmış dikkat, sürdürülen dikkat ve yönelim tepkisidir. Bireyin uyarıcılara istemli ya da istemsiz olarak yönelmesi durumuna göre yapılan sınıflandırmada tespit edilen iki dikkat türü vardır. Bunlar aktif ve pasif dikkattir. Dikkatin işlevsel özelliği bakımından sınıflandırılması sonucunda iki farklı dikkat türü vardır. Bu dikkat türleri ise bölünmüş dikkat ve yoğunlaştırılmış dikkattir.

Dikkatin bileşenlerine göre sınıflandırılması sonucunda belirlenen dikkat türleri şöyledir. Dikkat üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, odaklanma (focus), sürdürülme (sustain) ve yönelim (orientation) tepkisidir (Baddaley 1990; Jennings ve Coles, 1991; Pashler, 1998).

- *Odaklanmış (Seçici) Dikkat:* Odaklanmış (seçici) dikkat, bireyin belirli bir görevi gerçekleştirirken çevreden gelen uyaranlar arasından görevle ilgili uyarıcılara odaklanırken, ilgisiz uyarıcıları göz ardı edebilmektir (Sturm, 2005, s.4). Bilgiyi işleme kuramına göre, belirli görevle ilgili uyarıcıların alınıp bellekteki bilgilere ulaşılması sağlanmalıdır. Bellekten uyarıcıların geçirilmesi sonucunda belirli uyaranlara yönelik tepkisel davranış sergilenebilir (Kornhuber,1984). Sergilenecek olan davranışın niteliği için gerçekleşecek zihinsel becerilerde ön öğrenmeler ve bireysel yaşantı önemlidir (Corbetta,1998 ve Sternberg 1996).

- *Sürdürülen Dikkat:* Sürdürülen dikkat, bireyin üstlenmiş olduğu bir görevi, performansa dönüştürme sürecinde sergilediği eylemin gerektirdiği kapasite miktarının tespiti, gerekli davranış örüntülerinin sergilenmesi için dikkatlilik durumunun sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Baddeley, 1990). Birey dikkatlilik durumunu sürdürebilmesi için dikkatin uzun süre belirli uyarıcıları kontrol altında tutup, organize ederek üst düzey

bilişsel bir çaba sergilemektedir (Sturm, 2005, s.4). Belirli uyarıcı üzerinde dikkatin sürekli tutulması için zihnin göstermiş olduğu çaba sonucunda yüksek enerji ihtiyacı doğabilir (Allport, 1989).

- *Yönelim Tepkisi* :Yönelim tepkisi bir dikkat türü değildir fakat tüm canlı türlerinin belirli uyarıcılara yönelik basitten karmaşığa doğru örgütlenmiş iç tepisel bir dikkat bileşenidir. Yönelim tepkisi, bir durumu başlangıcı olan uyarıcı bilginin, birey tarafından değerlendirmeye alındığı ilk süreçtir (Pashler, 1998).

Bilgiyi işleme sürecinin aşamaları göz önünde bulundurulduğunda, kodlama, duyuşsal kayıt, kısa süreli bellekte uyarıcıyı tutma ve uzun süreli belleğe uyarıcının aktarılmasında dikkatin her bir bileşeninin farklı görevi üstlendiği ve sınırlı kapasiteye sahip olması özelliği bilişsel sürecin karmaşıklığını açıklamaya yardımcı olmaktadır (Karakaş, Irak ve Bekçi, 2003).

Dikkat türleri incelendiğinde bireyin bir uyarana yönelmesinde istemli olması ya da olmamasına göre pasif ve aktif olmak üzere iki çeşit dikkat türünden söz edilebilir (Njiokiktjen,1988).

- *Aktif Dikkat* : Birey çevresinde gerçekleşen olay, durum ya da nesnelere yönelik aniden belirli uyarıcılara dikkatini yöneltebilmesidir. Birey belirli uyarıcılara yönelebilmesi için istemli olması gerekmektedir (Njiokiktjen,1988). Bireyin istemli olarak belirli uyarılara yönelebilmesi için uyarının tanınabilir ve anlaşılabilir olması gerekir. Ayrıca bireyin istemli olarak belirli uyarana yönelmesi için hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve motivasyon, merak duygusu gibi çeşitli etkenlerde önemlidir (Gaddes, 1994).

- *Pasif Dikkat*: Birey çevresinde gerçekleşen olay, durum ya da nesnelerden gelen uyarılar algılama alanı içerisine girdiğinde zihinsel bir çaba göstermeden dikkatin istemsiz bir şekilde uyarılara yönelmesine pasif dikkat denir (Njiokiktjen,1988). Duygu durumu ve içsel dürtüler istemsiz dikkat üzerinde etkilidir. Birey kendi duygu ve dürtülerine göre istemsiz olarak belirli uyarılara yönelebilir (Gaddes, 1994).

Dikkatin bileşenlerine yönelik sınıflandırılması, uyarılara istemli ya da istemsiz olarak yönelmesine göre yapılan sınıflandırmalardan sonra, dikkatin farklı uyarıcılar üzerinde göstermiş olduğu işlevsel özelliğine bağlı sınıflandırılması sonucunda bölünmüş dikkat ve yoğunlaştırılmış (odaklanmış) dikkat türleri vardır (Pashler, 1998).

- *Bölünmüş Dikkat*: Birey çevresinden gelen bir çok uyarıcı arasından birden fazla uyarana odaklanabilmesine bölünmüş dikkat denir. Bir faaliyetin sürdürülmesi ve tamamlanmasında birden fazla uyarıcı yer alabilir. Bu uyarıcıların faaliyet sürerken bir uyarıcıdan diğer uyarıcıya kaydırılması işlemi sırasında bölünmüş dikkat görev alır (Perry ve Hodges,1999). Okul öncesi dönem çocuklarında bölünmüş dikkat çok fazla gelişmemiştir. Çocuklar birden fazla uyarıcının aynı anda dikkatlerini veremeyebilir (Pashler, 1998). Çocukların bölünmüş dikkat kapasitelerini artırabilmek için, dikkat eğitimi verilebilir (Kinsbourne, 1992).

Dikkat türleri farklı dikkat kuramları açısından incelendiğinde farklı gruplandırmalar yapıldığı söylenebilir. Bilişsel psikologlar tarafından yapılan gruplamalarda dikkatin zihinsel süreçleri ile etkileşimi ve etkileşim süresi dikkate alınarak dikkat türlerini incelendikleri görülmektedir.

- *Yoğunlaştırılmış (Odaklanmış) Dikkat* : Ortama sunulan birden fazla uyarıcı arasından belirlenen ya da istenilen uyarıcının diğer uyarıcılardan ayırt edilebilme becerisidir (Arkonaç, 1998). Yoğunlaştırılmış dikkate aynı anda iki ya da daha çok uyarıcı verilir ve bu uyarıcılardan sadece istenilen uyarıcıya odaklanılması istenir. Yoğunlaştırılmış dikkat ve bölünmüş dikkat arasındaki fark her iki dikkatte birden fazla uyarıcı verilir fakat yoğunlaştırılmış dikkate bir uyarıcıdan diğerine geçiş kontrol edilirken, bölünmüş dikkatte ise iki uyarıcıya da aynı anda dikkat etmesi istenmektedir (Yaycı, 2007). Yoğunlaştırılmış (odaklanmış) ve Bölünmüş dikkat arasındaki farkları açıklamak isteyen Eysenck ve Keana' göre (1996), yoğunlaştırılmış dikkati tespit edebilmek için genellikle işitsel ve görsel dikkat üzerinde araştırmalar yapılırken, bölünmüş dikkat için yapılan araştırmalarda, görev güçlüğü, uygulama zorluğu ve uyarıcılar arasındaki görsel benzerlik durumları incelenmiştir.

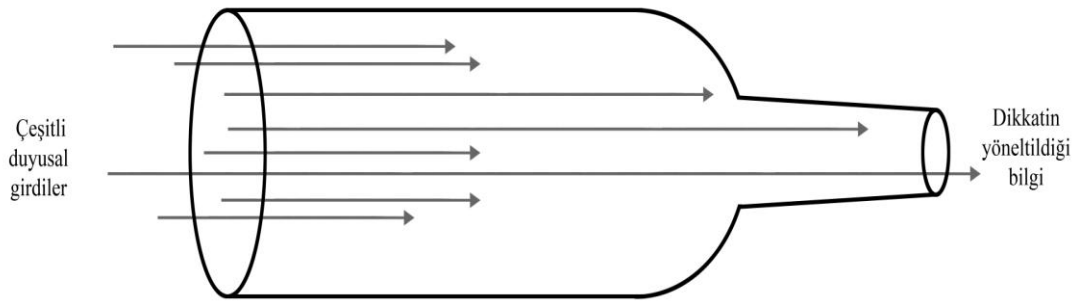
2.1.3. Dikkat Yetisinin Gelişimi İle İlişkili Modeller

Dikkatle ilgili modeller, dikkatin belirli bir uyarıcıya yönelme sürecinin hangi aşamalarında engeller olduğuna dair görüşleri bakımından birbirlerinden farklılaşır. Erken dönemlerde davranışsal psikolojiye göre açıklanan dikkat, sinirbilim alanında yapılan araştırmalar sonucunda nörobilişsel modeller üzerinden açıklanmaya başlanmıştır. Davranışsal psikolojiye göre açıklanan dikkat modeller, filtre modeli, zayıflatma modeli, geç seçme

modeli, alternatif seçme modelidir. Nörobilişsel modeller ise, Mesulam'ın önermiş olduğu nöroanatomik dikkat ağı modeli, Posner'ın genel bilişsel anatomik modeli incelenmiştir.

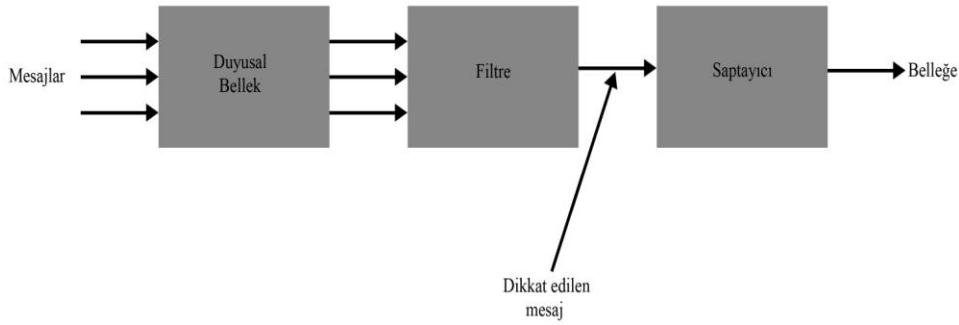
Dikkat modelleri incelendiğinde, davranışsal psikolojiye göre işitsel dikkat üzerinde araştırmalar yoğunlaşırken, nörobilişsel modellerde ise görsel dikkat üzerine yoğunlaşmıştır.

- *Filtre Modeli:* Broadbent (1958) tarafından seçici dikkatin nasıl oluştuğunu göstermek amacıyla bir dikkat modeli geliştirmiştir. Bu dikkat modeli filtre modeli olarak adlandırılmıştır. Filtre modeli denilen bu dikkat modelinde, Shannon ve Weaver'ın (1949) bilgiyi işleme teorilerinde ifade ettikleri gibi duyular tarafından alınan uyarıların kanal kapasitesi tarafından sınırlandırıldığı kanısına dayanmaktadır. Bu nedenle filtre modeli darboğaz modeli olarak da ifade edilmektedir.



Şekil 1. Dar boğaz modeli. Broadbent, D. E. (1981). From the percept to the cognitive structure. Attention and performance, 9, 1-26.

Bir şişenin alt tarafından çeşitli duyuşal uyarılar girdiğinde, şişenin boğaz tarafından bu uyarıların çıkışını sınırlandırır. Bu nedenle şişenin alt tarafına çok sayıda uyarı girişi olsa dahi, bu uyarılar şişenin boğaz tarafından sınırlandırılarak yavaşça çıkar. Broadbent, bilginin işlenmesindeki dar boğaz modelini, seçici dikkati açıklayabilmek için kullanmış ve filtre modelini geliştirmiştir.



Şekil 2. Broadbent filtre dikkat modeli. Goldstein, E. B. (2011). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth, 84

Duyusal bellek, duyu organları tarafından alınan uyarılar (bilgi, mesaj), 100 milisaniye gibi çok kısa bir süre içerisinde Burada her türlü bilgi depolanabilir bir sınırlama durumu yoktur. Uyarıların kısa süre de olsa burada tutulmasının amacı ileri aşamaya geçilmeden önce uyarıların tutulmasıdır. Aynı anda farklı kaynaklardan alınan uyarılar bu depoda saklanır. Bu andan itibaren *filtre* çalışmaya başlar. Aynı kaynaklardan gelen uyarılar filtrede bir seçime tutulur. Örneğin, konuşmacının ses tonu, perdesi, konuşma hızı ve aksanı gibi fiziksel uyarılar içerisinde mesajı seçer ve yalnızca bir mesajın bir sonraki aşama olan *saptayıcı* aşamasına geçirir. *Saptayıcı*, bilgileri işleme sokar. Uyarıların üst düzey özelliği olan anlamını sağlar. *Filtre* sadece dikkat edilen uyarıyı geçirirken, *saptayıcıya* gelen tüm uyarılar işleminden geçirilir. İşleminden geçen uyarılar, çıktı şeklinde *kısa süreli belleğe* aktarılır. Kısa süreli bellek uyarıları 10-15 saniye boyunca saklar ve bilgileri çok uzun bir süre tutabilecek olan uzun süreli belleğe aktarır (Anderson , 1995; Goldstein, 2011; Pashler, 1998).

Broadbent (1954) filtre dikkat modelini test etmek amacıyla yaptığı deneyinde, iki kulağa verilen mesajı aynı anda dinleme (dichotic) tekniğini kullanmıştır. Deneye katılan kişilere, sağ ve sol kulaklarına farklı 3 rakam işittirilmiştir. Sağ kulak için 3,5,7 iken, sol kulak için 4,1,9 söylenmiştir. Bu deneyde iki koşul üzerinden araştırma yürütülmüştür. Birinci koşul kulaklarına söylenen rakamların hatırlanması. Önce sağ kulağa sonra sol kulağa söylenen rakamların hatırlanması. İkinci koşul ise aynı anda söylenen rakamlardan hangisini yani biri ya da diğer ikili rakamları hatırlanması araştırılmıştır. Katılımcılar söylenen rakamları 3,4,5,1,9,7 şeklinde hatırlamışlardır. Araştırmada 6 rakam söylenilmiştir. Rakamlar arasındaki söylenme hızı saniyede iki rakamdır. Araştırmanın

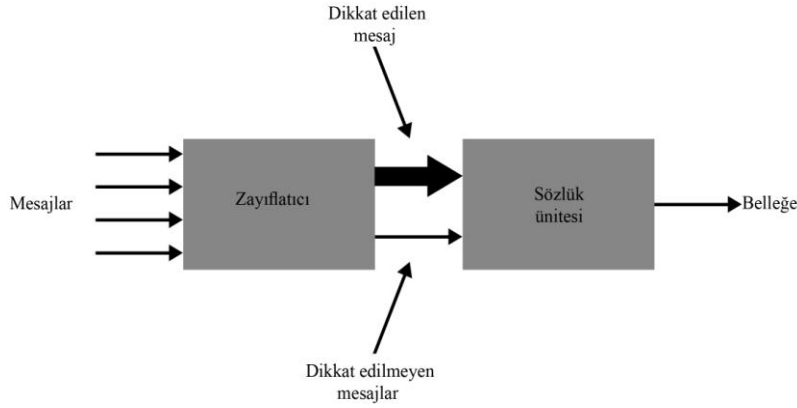
beklenen sonucu % 95 oranında hatırlanma beklenirken, her iki koşulda beklenen oranın altında sonuç alınmıştır. İkinci durumda oranın düşük çıkma nedeni, Broadbent'e (1954) göre mesajın kaynaklar arasında daha çok gidip gelmesinden dolayıdır. Birinci durum ise gelen mesajın bazı belleklerde tutulması ile ilişkilendirilmiştir.

Broadbent modeli, seçici dikkat konusunda test edilebilir sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlardan bazıları eleştirilmiştir. Filtre modeline göre, odaklanılmayan mesajlar bilinç düzeyinde algılanmaması gerekmektedir. Nevile Moray (1959), yaptığı araştırmada bir kulağa gelen mesajlar gölgelendirilirken diğer kulağa gelen mesajların dikkat edilmediği bir deney ortamı tasarlamıştır. Gelen mesajlara odaklanılmayan kulağa, dinleyicinin ismi söylenildiğinde, araştırmaya katılan kişilerin yaklaşık üçte birinin bu mesajı tespit ettiği sonucuna ulaşmıştır. Birçok uyaran içerisinde kişinin yaşamı ya da özel bir durumu ifade eden uyaranların fark edilmesine *kokteyl partisi etkisi* olarak adlandırılmıştır. Kokteyl partisine katılan bir kişinin sohbet etmesi sırasında çevresindeki birçok mesaja odaklanamazken isminin geçtiği yere yönelmesi, dikkat edilmeyen uyaranı fark etmesine önemli bir örnektir. Bu durum Broadbent'in filtre yalnızca bir mesajın saptayıcıya geçtiği görüşüne yönelik eleştiri getirmiştir. Moray'ın araştırmasına katılan kişiler kendi isimlerini fark etmesi, adlarının filtre dışında kalmadığının ve anlamsal çözümlemeler yapılarak saptayıcı aşamasına kadar geldiğini tespit etmiştir.

Broadbent'in filtre modeline yönelik eleştiri yapan bir diğer araştırma ise, Gray ve Wedderburn'ün (1960) oluşturduğu deney ortamında, katılımcılara bir cümledeki sözcükleri ve rastgele rakamlar kulaklarına söylenmiştir. Katılımcılar bir kulaklarında sözcük duyarken diğer kulaklarında rakam duymuştur. Bu deneyin ismine "*Sevgili Jane Teyze*" denmiştir. Deneyde katılımcıların sol kulağına, sevgili, 6, teyze kelimeleri ve rakamı söylenmiştir. Sağ kulağına ise 5, Jane, 2, rakamları ve kelimesi söylenmiştir. Broadbent'in filtre modelinde rakamların söylendiğinde, sağ kulağına 3, sol kulağına 4, ve daha sonra sağ kulağına 5, sol kulağına 1, sağ kulağına 7 ve sol kulağına 9 rakamları verildiğinde, 3,4,5,1,9,7 sırasında rakamlar dizilmiştir. Broadbent in deneyine göre, sevgili, 5,6, jane,teyze, 2 gibi bir sıralama yapılarak, anlamsız bir cevap verilmesi beklenirken, katılımcılar "*Sevgili Jane Teyze*" duyduklarını ifade etmişlerdir. Deneyin sonucunda mesajın parçaları anlamlı bir bütün olarak birleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yukarıdan aşağıya işlemeye iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Yapılan eleştirilerden yola çıkarak, Anne Treisman (1964), Broadbent'in filtre modeline yönelik değişiklikler önermiştir.

- Zayıflatma Modeli :Anne Treisman (1964), Broadbent'in 1958' de tasarladığı filtre modeline yapılan eleştirilerden yola çıkarak, filtre modeli üzerinden değişimleşme yaparak zayıflatma modeli isimli bir model oluşturmuştur.



Şekil 3. Treisman modeli. Goldstein, E. B. (2011). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth, 86.

Treisman' a (1964) göre, uyarılar duyuşal alıcılardan alındıktan sonra bir filtreden seçilip geçmek yerine zayıflatıcı süzgeçten geçerek sözlük ünitesine ulaşıyordu. Dikkat edilen uyarılar zayıflatıcıdan güçlü geçerken, dikkat edilmeyen uyarılar zayıflatıcı süzgeçten geçerken daha güçsüz şekilde geçerler. Zayıflatıcı süzgeçten geçen mesajlar, anlamsal çözümlemeler yapılması için sözlük ünitesine aktarılır. Dikkat edilen ya da edilmeyen mesajlar bu üniteye depolanır. Depolanan mesajların anlamlandırılmasında etkinleştirilme eşiği vardır. Eşiği düşük olan sözcükler zor algılanabileceği gibi, diğer sözcükler tarafından baskılandığında bile saptanabilir.

Dikkat edilmeyen uyarılar güçsüzde olsa zayıflatıcı süzgeçten geçtiği için “sızdıran filtre” modeli olarak adlandırılmıştır (Goldstein, 2011). Treisman' a (1964) göre, uyarılar yalnızca fiziksel özelliklerinden dolayı filtre edilmesi, algı sistemine giren diğer özellikleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Mesajlar sadece fiziksel özelliklerine göre filtreden geçmiş olsaydı, dil ve anlamın önem kazanmaması gerekirdi. Mesajın çözümlenmesinde dikkat edilen uyarının tanımlanmasına yetecek kadar dikkat sürdürülür. Dikkat edilmesi istenen mesajların, perde ve anlamsal içerikleri odaklanmayı zorlaştırabilir. Eğer perde farkı varsa daha kolay odaklanma sağlanırken, perde farkı

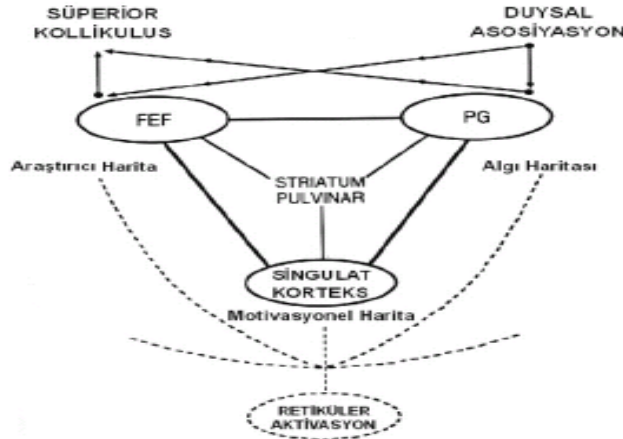
algılanmadığı durumlarda anlamın kullanılması gerekmektedir (Anderson, 1995; Pashler, 1998).

- *Geç Seçme Modeli:* Geç seçme modeli, Deutsch ve Deutsch (1963) tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Araştırmacılar geç seçme modelini oluştururken zihinde algılanan bilgilerin dikkat edilmeden dinlenerek zihinde kayıt altına alındığına vurgu yapmıştır. Bireyin tepki vereceği mekanizması algılama sistemi de değişmektedir. Bireye gelen uyarılardan birçoğu birey tarafından algılanırken sadece bir tanesi imgelenebilir. Uyarıları anlamaya dayalı ise, işitilen mesajlar ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak imgelenebilir (Anderson, 1995; Pashler, 1998). Donald MacKay'ın (1973) planladığı bir deneyde, katılımcılara birden fazla anlama gelebilecek cümleler dinlettirildi. Örneğin taş kelimesinin geçtiği bir cümlede, ilk anlamında taş gerçek anlamında, diğer anlamında ise imada bulunma olarak geçiyordu. Bu cümlelerden dikkat edilen cümle bir kulağa, dikkat edilmeyen cümle (yanlılık yaratıcı cümle) ise diğer kulağa dinlettiriliyordu. Deneyin sonucunda, yanlılık yaratıcı cümlelerin katılımcıların cümleyi anlamlandırmalarında etkisi olduğu sonucuna ulaşıldı. Bu durum dikkat edilmeyen uyarıların zihin tarafından algılanıp anlamsal yoğunluğuna göre seçildiğini gösteriyordu. Geç seçme modeline göre, işlemde geçirilecek mesaj seçilmeden önce, gelen mesajın neredeyse tamamı anlamına göre algılanıyordu (Deutsch ve Deutsch, 1963).

- *Alternatif Seçme Modeli:* Zayıflatıcı model ve geç seçme modelinin inceleyen Triesman ve Geffen yeni bir model geliştirmişlerdir (Triesman ve Geffen, 1967). Zayıflatıcı modelde, hangi uyarının dikkate alındığı incelenirken, geç seçme modelinde ise uyarının algılanmasında mesajın içeriğini seçtikten sonra filtreleme işleminin yapıldığı vurgulanmıştır. Bu iki modelde de uyarıların alınmasında filtreleme işlemi gerçekleşmektedir. Triesman ve Geffen, iki model arasındaki filtreleme işlemi arasındaki farkı araştırmışlardır. Yaptıkları araştırmada dikte kelime testini kullanmışlardır. Geç seçme modelinde dikte kelime testinden geçen kelimelerden hedef kelime geçtiğinde katılımcıların hedefi algıladıklarına yönelik bir tepki vermesi beklenmektedir. Bu tepkiyi vermeleri için katılımcıların önlerindeki butona basmaları yeterli olmuştur. Deneklerden her iki kulağına gelen kritik sözcükleri seçmeleri istenmiştir. Deneklerin %87'si gölgelenen kulaklara gelen anlamlı sözcüğü seçerken, %8'i ise gölgelenmeyen kulaklarından yararlanmışlardır (Triesman ve Geffen, 1967).

- *Nöroanatomik Dikkat Ağı Modeli:* Mesulam'ın (1981, 1990), beyin hasarlı hastalar üzerinde yaptığı araştırmalar ve insan dışındaki primatlardan elde ettiği nöroanatomik

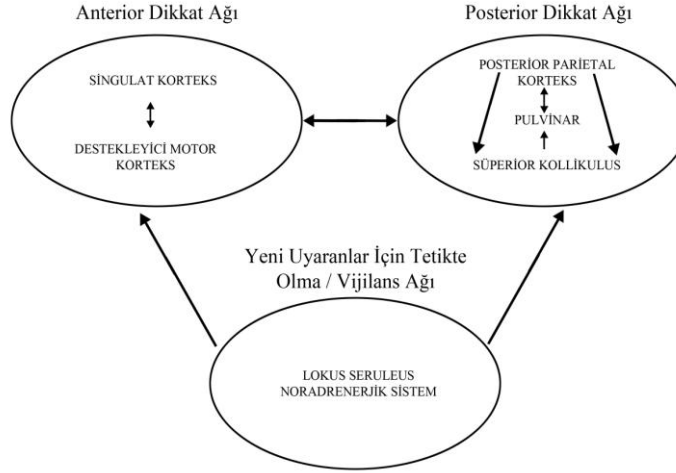
verilere göre, farklı beyin bölgelerinin birbirini etkilediği, büyük ölçekli nörobilişsel sinir-ağı isimli bir dikkat modeli geliştirmiştir. Bu bölgeler postarior pariyetal korteks, ve frontal korteksleri içermekte olup tamamı retiküler aktive edici sistem tarafından yönetilmektedir.



Şekil 4. Mesulam'ın Dikkat Modeli, M Mesulam. (1990) Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language and memory, *Annals of neurology* 28(5):597-613.

Mesulam, nöroanatomik dikkat ağı modelinde, dikkatin bileşenlerinin beynin hangi bölgesiyle etkileşime girdiğini açıklamıştır. Dikkat bileşenlerinden, dış çevre ile ilişkili duyusal temsil bileşeni beynin postarior pariyetal korteks bölgesi tarafından yöneltir. Bir uyarana yönelme ve araştırma ile ilgili psiko-motor davranışlar frontal göz alanları tarafından yöneltir. Dikkatin duygusal bileşeni ise singulant korteks alanı ile ilgilidir. Bu nöral ağ modeli, kortekslerin sadece kortikal bileşenlerinden oluşmaz, ayrıca subkortikal yapılarla da bağlantılıdır. Bu nedenle modelde, odaklanma sırasında beyindeki üç bölgenin de aynı anda ve karşılıklı etki içeren bir işlevsellik göstermektedir. (Mesulam,1988; Mesulam, 2000; Weintraub ve Mesulam, 1987).

- *Dikkatin Genel Bilişsel Anatomik Modeli:* Posner ve Petersen'in (1990) tarafından önerilen model, Mesulam'ın modelinde olan beyin bölgelerini içermesine rağmen, dikkatin bileşenlerinin faaliyetlerini açıklamak için ayrı nöral ağların organizasyonunda olduğunu savunmuştur. Beyine yayılmış üç nöral ağ mevcuttur. Modelde, bu ağlar posterior dikkat ağı, anterior dikkat ağı ve yeni uyarıların tespiti için anlık tepki ağı (vijilans) ağı olmak üzere üç ayrı işlevsel ağ mevcuttur.



Şekil 5. Posner'in dikkat modeli. Webster MJ, Underleider LG. (2000). *Neuroanatomy of Visual Attention*. Parasuraman R, ed. *The Attentive Brain*, Cambridge, MA: MIT, 19-34.

Posterior dikkat ağı, odaklanmış dikkatin oluşmasında etkilidir. Anterior dikkat ağı, bireyin uyarılar üzerinde dikkatini istemli olarak kaydırılmasını sağlar. Bilgi işleme süreçlerinin kontrol edicisidir. Vijilans ağı ise dikkat etme durumunun devamlılığını (sürdüren dikkat) ve tonik uyanıklığı sağlar.

Posterior dikkat ağı, pariyetal korteks, talamusun pulvinar çekirdeği, superior kollikulus'u içerir. Pariyetal korteks, dikkatin önceden odaklandığı uyarandan kopmasını sağlar. Superior kollikulus dikkatin yeni beliren uyarana yönelmesini sağlar. Pulvinar ise belirlenen uyarın üzerinde dikkatin odaklanmasını sağlar (Posner ve Petersen, 1990).

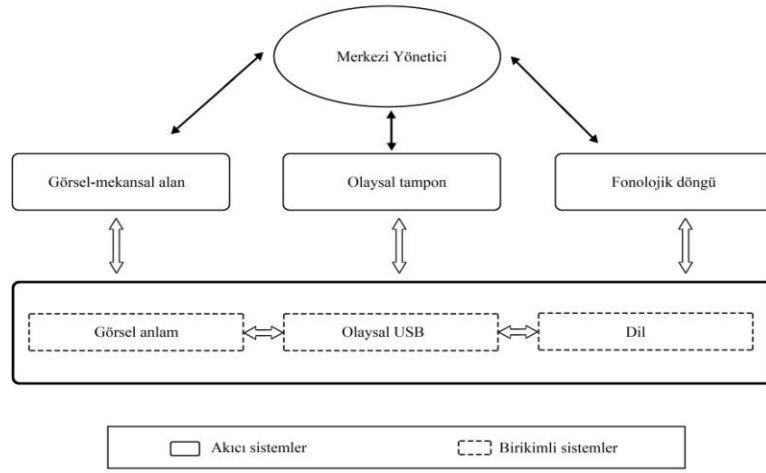
Anterior dikkat ağı, uyarıları diğer uyarılar arasından seçerken, bireyin amacına ve ihtiyacına olan uygunluğunu denetler. Bireyin amacı ve ihtiyacı doğrultusunda belirli uyarana dikkatini yöneltmesi için bilgi işleme süreçlerini kontrol eder. Yürütücü dikkat üzerinde etkili olan anterior ağı, istemli seçim yapmak ve dengesizliği çözmek ve düzenlemekten sorumludur (Posner ve Rohtbart, 1998).

Vijilans Ağı, birey ortamda aniden belirecek olan yeni uyarılara yönelik tetikte olmasını sağlar. Belirli bir uyarın üzerinde dikkatin sürdürülmesinde etkilidir. Sürdürülen dikkatin etkili olmasında, lokus seruleusun kortekse olan girdilerine göre tonik uyanıklık seviyesi belirlenir. Bu durum dikkatin sürdürülmesinde kritik rol oynar (Webster ve Underleider, 2000).

- *Nöropsikolojik Dikkat Modeli:* Mirsky (1996) tarafından, nöropsikolojik dikkat modeli birçok bireye uygulanmış olan nöropsikolojik test verilerinden elde edilen sonuçlara göre oluşturulmuştur. Bu modelin temeli yapı geçerliliği bakış açısına göre faktör analizi sonuçlarına dayanmaktadır. Dikkatin işlevlerine göre oluşan yapılar, beş yapı altında toplanmıştır. Bu beş yapı, *odaklanma, sürdürme, sabitleme, kaydırma ve kodlama* olarak adlandırılmıştır (Calderon- Gonzalez, 1993).

Dikkatin yapı geçerliliği sonucunda oluşan bileşenlerinden biri *odaklanma*, dikkatin belirli bir uyarana yönelmesidir. Beynin odaklanma ile ilgili yapıları, superior temporal girus, inferior parietal korteks ve korpus striatumdur. *Sürdürme* bileşeni, dikkatin bir uyarın üzerinde yoğunlaşması ve uyarandan kopmamasıdır. Beynin sürdürme ile ilgili yapısı rostral orta beyinde olan mezopontin retiküler formasyon ile orta çizgi talamik bölgeleridir. *Kodlama* bileşeni, algısal ya da çağrışım tekniklerinden yararlanarak belleğin gelişiminde dikkatin mnemonik yönüyle ilişkilidir. Mnemonik dikkat stratejileri ile bilgiler kodlanarak bellekte kayıt edilir. Çağrışimsal teknikler ile bilgi bilinç düzeyinde hatırlanır. Bu süreçte dikkat, çağrışım yapılan nesne durum ya da olay ile kodlanan nesnenin arasındaki bir bağ gibidir. Beynin kodlama ile ilgili yapıları, hippocampus ve amigdala kısmı olarak belirlenmiştir. *Kaydırma*, dikkatin belirli bir uyarandan başka bir uyarana yönltilmesi sonucunda gelişir. Dikkatin esnek olarak kullanılması ile ilişkilidir. Beynin dorsolateral prefrontal korteks ve anterior singulat korteks yapıları dikkatin esnekçe uyarınlar arasında geçişini sağlar. *Sabitleme*, uyarana karşı gösterilmiş olan tepkinin belirli bir tutarlılık göstermesidir (Mirsky, 1996; Mirsky, Antony, Duncan, Aheam ve Kelam, 1999; Mirsky, Pascualvaca ve Duncan 1999). Nöropsikolojik dikkat modelinde yapılan keşfedici faktör analizi, beyin hasarı hastaları üzerinde uygulanan nöropsikometrik testlerin sonucunda elde edilen bulgular ölçüt olarak alınmış, ölçüt geçerliliği sağlanmıştır (Karakaş, 2008).

- *Çalışma Belliği Modeli:* Kısa süreli belleğin işlevsel özelliklerini keşfetmek isteyen, Baddeley ve Hirsch, 1974 yılında çok bileşenli çalışma belliği modeli önermişlerdir. Modele göre çalışma belleği “*bilgiyi belirli bir süre saklayan ve depolayan, uzun süreli bellek ve davranış arasında bağlantı yaparak, düşünce süreçlerine katkı sunan, belirli bir kapasitesi olan bilişsel sistemdir.*” (Baddeley, 2003, s.829).



Şekil 6. Çalışma belleği modeli yenilenmiş şekli. Baddeley, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews/Neuroscience*, 4, 829- 839.

Çalışma belleği modeli birbiriyle ilgili dört alt sistemden oluşmaktadır (Baddeley, 2002). Bu alt sistemler, merkez yönetici, görsel-mekansal alan, olaysal tampon, fonolojik döngüdür. Modelin işlevsel özelliğini üstlenen ve köle sistemleri (slave system) destekleyen kısım merkezi yönetici kısmıdır. Merkezi yönetici kısım, dikkatin bir uyarana yönelmesini başlatması, odaklanması, bölünmesi ve sonlandırılması işlevine sahiptir. Alt sistemlerin bir biriyle olan ilişkileri kontrol eder. Gelen mesajların düzenlenmesi ve strateji geliştirmeyi sağlar. Fonolojik döngü, sözel bilginin ya da görsel imajlardan alınan uyarıların sözel formlara dönüştürülerek depolanmasını sağlar. Görsel mekan alanı, görsel uyarıların bellek tarafından depolanması ve görsel bilginin geçici olarak saklanmasını sağlar. Modele sonradan eklenen olaysal tampon, alt öğelerden gelen mesajlarla, uzun süreli bellekte olan bilgi arasında köprü görevi görmektedir. Baddeley'e (2007) göre, olaysal tampon merkezi yöneticinin depolama işlevini sağlayan kısım olarak ifade edilmiştir.

Çalışan bellek, kısa süreli bellekten farklı bir özelliğe sahiptir. Bu özellik sayesinde daha spesifik işlevleri vardır. Spesifikleşen özelliği ise dikkat'in bellek üzerindeki etkisidir. Çalışma belleği modelinin, işlevsel ve yürütücü ögesi merkezi yönetici ögesidir. Merkezi yönetici öge, kontrol edici dikkat sisteminin (supervisory attentional system) işlevsel etkisi altındadır (Engle, 2002).

2.1.4. Erken Çocukluk Eğitiminde Dikkat Yetisi ve Öğrenme

Öğrenme kuramlarında, dikkat duyuşal bellekten alınan verilerin filtre görevi görmesi bakımından önemli görülmüş ve birçok kuramda yer verilmiştir. Erken çocukluk eğitimi döneminde dikkat toplama yetisinin geliştirilebildiği bakış açısına uygun öğrenme kuramlarının ayrıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *Davranışçı Kuram:* Davranışçı öğrenme kuramında öğrenme, uyarıcı ve tepki arasındaki bağ ile oluşmaktadır. Uyarıcı ve tepki arasındaki bağ, bireyi harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Uyarana oluşan tepki ise, bireyin göstermiş olduğu fizyolojik ve psikolojik değişimlerdir (Koç, 2005, s. 150).

Davranışçı öğrenme kuramı, Pavlov' un köpekler üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda klasik koşullama kuramı ortaya çıkmıştır. Bu kuram koşulsuz uyarı olan et ile koşulsuz tepki olan köpeklerin salgıları arasındaki bağın nötr bir uyarıcı olan zil ile koşullandırılması ilkesine dayanmaktadır. Başlangıçta nötr uyarıcı olan zil, tekrarlayan pekiştirmeler ile koşulsuz uyarı yerine geçmekte ve koşullu uyarıcı olarak, köpeğin salyasının gelmesini sağlamaktadır (Slavin, 1986). Köpeklerin et karşısında salyalarının akması doğal bir fizyolojik süreç iken, nötr uyarı olan zilin köpek tarafından algılanması gerekmektedir. Nötr uyarı çevreden gelen diğer uyarılardan farklı ve dikkat çekici olmalıdır (Gibson ve Chandler, 1998).

Davranışçı kuramın erken çocukluk dönemi eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çocuklar okula gitmeden önce okula yönelik tepkileri birbirinden farklıdır. Bu durumda okul çocuklar için nötr bir uyarıdır. Çocuklar okula başladıklarında, kendileri ile ilgilenen, onların ihtiyaçlarını karşılayan ve seven okul öncesi öğretmenleri ile karşılaşması sonucunda okula yönelik koşullu bir tepki oluşacaktır. Çocukların öğretmenin davranışları sonucunda okula olan bağılılıkları artacaktır. Bunun tam tersi durumlarda ise çocuklar okullardan korkacak ve olumsuz tepkiler gösterebilecektir (Senemoğlu, 2011). Çocukların dikkat toplamaya yönelik etkili olan davranışlarından biri öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin çocuklara sevecen ve anlayışlı tavırları çocukların dikkatlerini toplamaya da katkı sunmaktadır.

Davranışçı kuramlardan bir diğeri ise edimsel koşullanma kuramıdır. Uyarı olmayan ortamda organizmanın sergilemiş olduğu edimsel davranış üzerinde durmaktadır. (Herganahn ve Olson, 2009). Belirli bir uyarı olmadan ortaya çıkan davranış pekiştirildiğinde o davranış yeniden gözlemlenebilir. Gözlemlenen davranışın ortaya

çıkması için verilen pekiştirecin dikkat edilmesi durumunda tekrarlayan şekilde farklı ortamlarda aynı davranış sergilenebilir (Curzon, 1990). Davranışın devam ettirilebilmesi için davranışın sonucunun organizma tarafından tatmin olunması gerekir. Organizmanın davranış devam ettirmesi için de pekiştirilen uyarıcıların dikkat çekici ve ihtiyaçları karşılayabilir olması gerekir.

Erken çocukluk döneminde davranışçı öğrenme yaklaşımına bağlı öğrenme ve öğretmen etkinlikleri sınırlılık gösterebilir fakat çocukların ilgi, benlik ve özgüven gelişiminde, davranışçı öğrenme kuramı kullanılabilir. Çocukların belirli bir uyaran olmadan göstermiş oldukları davranışlar, dikkat çekici uyaranlar ile pekiştirilirse çocukta özgüven ve olumlu benlik algısı gelişebilir. Bu durumun pekiştirilebilmesi için, okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar üzerinde etkisi olan dikkat çekici uyarıcıları pekiştirmesi durumunda öğrenmeye yönelik katkısı olan uyaranları da tespit etme fırsatı elde edebilir (Curzon, 1991).

- *Sosyal Bilişsel Kuram:* Sosyal bilişsel kurama göre, öğrenme gözlem yoluyla gerçekleşmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için dört süreç vardır. Bu dört süreç bireyin gözlemlenen davranışa; dikkat etme, hatırd tutma, davranış sergileme ve güdüleme süreçleridir (Bandura, 1971).

Gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen bir takım faktörler vardır. Bu faktörler genellikle dikkat etme sürecinden etkilenmektedir. Gözlemcinin görme ve işitme duyusu sağlıklı olmalıdır. Aksi durumda görsel ve işitsel uyaranlara odaklanamaz ve öğrenme sürecini başlatamaz. Gözlemcinin belirli bir amaç doğrultusunda davranış sergileyebilmesi için, uyaranların dikkat çekici olması gerekmektedir. Gözlemcinin yaşantısında onay alınan davranışlar gözlem yoluyla öğrenmede etkili dikkat uyaranları olabilir. Gözlemcinin dikkat etmeye başlaması için modele duygusal bağlılık ve hayranlık geliştirmesi gerekmektedir (Tuckman,1992).

Erken çocukluk döneminde, gözlem yoluyla öğrenme çocukların bilişsel kapasitelerini geliştirdiğinden önemlidir. Gözlem yoluyla öğrenme, gözlemlenen davranışın basit bir taklidi değildir. Çocuk taklit edeceği davranışa öncelikle dikkatini vermelidir. Bu davranış toplum ve çocuk tarafından anlamlı olduğu zaman tekrarlanabilir. Çocuğun odaklandığı davranışların tamamında zihinsel süreçlerden geçirerek kendi yaşantısından geçirdikten sonra davranış taklit eder (Bandura,1977).

Erken çocukluk döneminde, çocuğun dikkatini çeken uyaranlar tespit edildiği zaman gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşebilir. Bu nedenle anne ve babalar, öğretmenler

çocuklarda görmek istedikleri davranışlar için modeli dikkat çekici hala getirmelidirler. Öğretmenler bu dönem çocukların dikkatlerini belirli bir modele toplayabilmeleri için, dikkat dağıtıcı uyaranları kontrol altına alması gerekmektedir. Çocukların bir model üzerinde dikkatlerini toplayabilmeleri için, açık, anlaşılır, gelişim dönemine uygun, ilgilerine ve etkinliklerin amaçlarına uygun zengin uyaranlar seçilmelidir. Çocuklar modeli gözlemleri sonucunda işlevsel bir sonuç elde etmelidir. Öğretmenler çocukların yaşamında önemli olan çizgi film karakterlerini çeşitli kriterlere göre seçip, öğrenme etkinliklerinde dikkat çekici uyaranlar olarak kullanabilir (Senemoğlu, 2011).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların modelleri arasında saygın ve statülü olarak gördükleri kişiler anne-babaları ve öğretmenleridir. Ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara kazandırmak istedikleri davranışları kendileri iyi düşünüp, çocukların yanında sergilemeleri gerekmektedir. Çünkü çocuklar çevreden gelen uyaranlar arasında öncelikle saygı ve statü konumunda gördükleri aile ve öğretmenlerinin davranışlarını model alacaktır (Bandura,1977; Eggen ve Kauchak, 2007).

Erken çocukluk döneminde, çocuklar aile ve öğretmenlerini gözlemleyerek sadece onların ne yaptıklarını öğrenmekle yetinmez, bu kişilerin ne yaptığına da dikkat eder. Örneğin bir çocuk anasınıfında bir köşede oynanılmayan bir oyuncak alıp oynamaya başladığında, diğer çocukların bu oyuncak bu oyuncak diğer çocukların dikkatini çeker ve bu oyuncak almak isterler. Bunun sebebi çocukların dikkatlerini belirli bir oyuncakla yönelmiş olmasıdır (Woolfolk-Hoy, 2012).

- *Gestalt Kuramı:* Gestalt Psikolojisi, almanca bir kelime olan gestalt sözcüğünden alınmıştır. Gestalt'ın kelime anlamı biçim, şekil, örüntü ve parçaların değil, anlamlı birleşimler bütünüdür. Gestalt psikolojisine göre, parçalar tek başına anlam taşımazlar. Bütün kendisini oluşturan parçaların birleşimlerinden çok daha fazlasıdır (Schultz ve Schultz,2002). Algılamada bir parçaya odaklanılırsa, bütün anlaşılmaz ve yanlış algılanır. Parçaların işlevleri, bütün içindeki zemin ve şekillere göre değişik yorumlanabilir (Avant ve Helson, 1990).

Gestalt psikologları algılama, öğrenme ve belleği açıklarken pragnanz yasasını referans almışlardır. Pragnanz yasası, şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik alt yasalarından oluşmaktadır (Bower ve Hilgard, 1981; Herhagenhahn, 1988).

Gestalt psikolojisinde, dikkatin işlevi şekil-zemin ilişkisi yasasında doğrudan gözlemlenmektedir. Algısal alan içerisine giren nesne, durum ya da olay şekildir. Şekilin içinde bulunduğu ortam ise zemindir. Şekil ve zemin iki uyarandan oluşmaktadır. Birinci uyarıcı şekil ise ikinci uyarıcı zemindir. Dikkat önce şekil üzerinde odaklanır ve şekili algılar. Dikkatin sürdürülmesi sonucunda, birinci uyarıcıdan ikinci uyarıcıya odaklanıldığında zemin algılanır. Bu bağlamda dikkatin odaklanılmasını istenilen uyarıcı şekil olmaktadır (Schultz ve Schultz,2002).

Erken çocukluk döneminde, gestalt psikolojisine göre çocukların belirli bir uyarıcıyı fark edip, diğer uyarıcıya daha sonra yönelmesi şekil-zemin ilişkisi ile açıklanabilmektedir. Okul öncesinde etkinlik yapan bir çocuğun etrafında oyun oynayan çocuklar ses çıkarsa dahi etkilenmeden etkinliği yapmaya devam edebilir. Bu durumda, etkinlik şekil, oyun zemindir. Daha sonra çocukların oyunlarına katılması durumunda, oyun şekil, etkinlik zemine dönüşebilir (Schultz ve Schultz,2002). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri tasarlamış oldukları sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinde, dikkati toplama becerisini etkin kullanarak farklı materyalleri şekil olarak çocuklara algılatarak, bulunmuş oldukları ortamın diğer uyarıcılarını zemin gibi algılayabilir. Çocukların hem odaklanmış dikkati, sürdürebilir dikkati hem de dikkat sürelerine katkı sunup, parçadan daha önemli olan bütünü algılamalarını sağlar (Bower ve Hilgard, 1981; Schultz ve Schultz,2002).

Erken çocukluk döneminde, çocukların etkinliklerinde kullanılan kavram haritaları sayesinde bir bütünden haberdar olabilirler. Öğretmenler kavram haritasını kullanarak, yapacakları etkinlik hakkında çocukların bütünü algılamasını sağlayabilirler. Çocuklar belirli bir kavram üzerinde dikkatlerini toplayabilirler. Çocuklar bu durumda yapacakları etkinliklerin amaçlarından haberdar olduktan sonra güdülenip, kavramla ilgili farklı uyarıcılar üzerinde de dikkatlerini daha iyi toplayabilirler (Avant ve Helson, 1990; Bower ve Hilgard, 1981).

Erken çocukluk dönemindeki, çocukların hedeften haberdar edilip, diğer parçaları fark etmesi, merak duygusu ile etkinleri daha iyi yapmalarını sağlayabilir. Ayrıca çocukların merak ettiği uyarıcılar karşısında çıkacak olan güçlükleri aşmak için problem çözme becerileri de gelişecektir (Wertheimer,1959).

- *Bilgi İşleme Kuramı:* Bilgiyi İşleme Kuramına göre, uyarıcılar duyu organları aracılığı ile alınır. Duyusal kayıttan alınan uyarıcılar, kısa süreli belleğe geçerken dikkat önemli bir kontrol süreci görevini üstlenir.

Duyu organlarından gelen birçok uyarıyı sınırsız miktarda depolama alanından duyuşsal kayıt sorumludur. Duyuşsal kayıt uyarıların kısa bir süre depolayabilir (Gage ve Berliner, 1989). Duyuşsal kayıttaki, görsel uyarılar bir saniye kadar depolanırken, işitsel uyarılar dört saniye kadar depolanır (Moates ve Schumacher, 1980).

Duyuşsal kayıttaki sınırsız miktarda alınan uyarılar işlenilmediği zaman çok kısa sürede, duyuşsal kayıttan kayıp olur. Duyuşsal kayıttaki olan uyarılara odaklanıldığı anda uyarı işlenilmeye başlanır ve kısa süreli belleğe aktarılır (Slavin, 1988; Weisntein, Goetz ve Alexandra, 1988).

Uyarıların, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçme sürecinde, dikkat seçici bir filtre gibi görev yapmaktadır (Broadbent, 1975).

Dikkat sadece pasif bir seçici filtre görevi gibi kabul edilemez. Çünkü dikkatin bir uyarı üzerinde toplanabilmesi için çaba ve zihinsel enerji harcanması gerekir. Özellikle bilişsel bir süreçte bir uyarıya dikkat toplayabilmesi için bireyin sadece bir göreve odaklanması gerekmektedir (Anderson, 2005).

Bireyin bir göreve odaklanması için bilişsel çaba sarf etmesi gerekmektedir. Otomobil kullanan kişilerin aynı anda, radyo dinlemesi kazaya sebep olabileceği için radyo kapatılabilir. Burada bireyin bir beceride otomatikleşme kazanmadığı için bir uyarıya sadece odaklandığı gözlemlenmektedir. Zamanla otomobil kullanmada deneyim kazanan birey, zihinsel işlemler yaparak zihninde bir program tasarlarken aynı anda radyo dinleyebilir. Buradaki otomatikleşme süreci dikkatin geliştiğinin ve uyarılar üzerinde dikkat toplamının geliştiğinin bir göstergesidir. Bu gösterge koşullara göre değişebilir. Otomobil kullanmada, çok deneyimli bir birey, normal koşullarda belirli uyarılarda otomatikleşen süreçlerde zihinsel birçok organizasyon yaparken, gece ve buzlu yolda otomobil kullanan birey, dikkatini yola odaklayabilmek için radyoyu kapatmayı tercih edecektir (Anderson, 2005; Sinatra ve Mason, 2008; Woolfolk-Hoy, 2012).

Erken çocukluk döneminde, yapılacak olan etkinliklerin başlangıcında öğretmenlerin uyarılara dikkat çekmesi gerekmektedir. Bu dönemdeki çocuklar uyarılar arasında dikkatlerini toplayabilirler fakat uzun süre bir uyarı üzerinde dikkatini sürdüremeyebilirler (Lachter, Forster ve Ruthruff, 2004).

Çocukların uyarı üzerinde dikkatini toplayabilme becerisi geçmişte ve o anda yaşamış olduğu akademik başarısı, kendine olan özgüveni, çocukların içsel özelliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Montell, Brunot ve Huguet, 1986).

Çocukların verilen bir görevi başarması dikkat toplamada önemlidir. Çocuklara görev sonrasında sosyal referans olabilecek cümleler ile başarılı oldukları ifade edilmelidir. Çocukların içsel özellikleri kadar dışsal yönlendiricilerde dikkat toplamada önemli etkiye sahiptir. Dikkati yönlendiren temel uyaranlar dört grupta toplanır. Fiziksel uyaranlar, aykırı uyaranlar, duygusal uyaranlar, emir verici uyaranlardır (Eggen ve Kauchak, 1992; Gage ve Berliner, 1988).

Erken çocukluk döneminde çocukların dikkatlerini uyaranlara yöneltmek için, yönergelerin açık, anlaşılır ve basit olması gerekmektedir. Bir uyaran için bir yönerge verilmelidir. Birden çok uyaran için dikkat toplamayı gerekiyorsa aşamalı şekilde yönergeleri alması gerekmektedir.

2.1.5. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren çevreden gelen uyaranlara maruz kalırlar. Çocuğun çevreden gelen uyaranları duyu organları ile almaya başladığı andan, yaşantısının sonuna kadar öğrenme süreci başlamıştır (Piaget, 1992).

Doğumdan sonra ilk iki yıl, duyu motor davranışlar ile çocuklarda öğrenme gerçekleşir. Çocukların ilk aylarında davranışları reflekslerin kontrolü altındadır. Dördüncü ayından itibaren çocuklarda refleksler etkisini azaltarak, fiziksel davranışlar gözükmeye başlar. Çocuk yaşamının ilk aylarında kendi uzuvlarına odaklanarak, kendini keşfetmeye başlar. Çocuklar bir yaşına geldiğinde belirli bir amaca yönelik istemli davranışlar sergilerler. Çocuk iki yaşında problem çözmeye başlamıştır (Nye, 1978).

Çocukta öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenilen etkinliği içerisinde rol alması gerekmektedir. Çocuklar öğrenme sürecinde pasif değil aktif olmalıdır. Çocuklar öğrenme sürecinde, dokunur, görür, işitir, hisseder. Duyu organlarının çocuğa sunmuş olduğu bilgi öğrenme ortamından alınır (Atik, 1994). Öğrenme ortamından alınan uyaranların zihinsel süreçlerden geçebilmesi için uyaranların algılanmalıdır.

Çocuklar çevresinde var olan olayları algılayabilmesi için, çevreden gelen uyaranlara belirli bir süre odaklanmalıdır. Bireyin odaklanmış olduğu nesne üzerinde yapmış olduğu bilişsel işlevler, öğrenme ve hatırlamada temel unsuru oluşturur (Banikowski ve Mehring, 1999). Öğrenme anlık gerçekleşen bir olgu değildir, süreç gerekmektedir.

Çocuklar, on sekiz ayından sonra iyi yürüyebildikleri için, çevresindeki uyaranları daha iyi keşfedebilecekleri fiziksel gelişime sahip olurlar. Çevresinde algılamış olduğu nesnelerin işlevlerini öğrenmek için etkileşime geçerler. Etkileşimleri sonucunda karşılaştıkları problemleri deneme-yanılma yoluyla çözerek, problem üzerinden öğrenme gerçekleştirirler. Çocukların bu dönemde yönelmiş oldukları uyaranlar, parlak ve hareketli nesnelerdir. Çocuklar dikkatlerini çeken nesneler üzerinden öğrenme yaşantılarını doğal olarak başlatmışlardır.

Çocuklar, iki ile dört yaş arasında zihinsel araçlar geliştirerek öğrenme için etkin yolları da keşfederler. Bu dönemde özellikle öğrenmeleri taklit üzerinden gerçekleştirilmektedir. Çocuklar etrafında model olarak gördüğü kişileri taklit ederek öğrenme yaşantılarını sürdürmektedir. Çocuklar bu dönemde kendilerine model aldığı kişiler üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Bandura, 2002; Piaget, 1963; 1964).

Çocuklar iki ile dört yaş arasında nesnelerin tek bir özelliği üzerinden bilişsel işlemler yaparlar. Bu durum çocukların uyaranlardan sadece birine odaklanabildiğini göstermektedir. Çocuklar bu dönemde nesnelerin özelliklerini karşılaştırmak istediklerinde nesnenin hem rengine hem de boyuna aynı anda odaklanamadığı gözlemlenmiştir. Çocukların nesnelerin özelliklerini karşılaştırarak bir birine benzer ve farklı yönlerini öğrenmeleri sonucunda kavram kazanımları artmaktadır (Piaget, 1963; 1964)

Beş yaşındaki bir çocuğa, eşit uzunluk ve genişlikteki iki bardağa eşit miktarda su konulduğunda, bardaklardaki suyun eşit olduğunu söylüyor. Bir bardaktaki su, uzun ve daha dar bir bardağa boşaltılıp, hangi bardakta su daha fazla diye sorulduğunda, uzun bardakta daha fazla olduğu cevabını alıyor. Piaget'e (1970) göre bu durum, çocuğun bardağın boyutuna odaklandığını göstermektedir (Wollfolk-Hoy, 2012).

Çocuklarda dört ile altı yaş arasında, dil gelişiminin hızlı olması nedeniyle, çocukların kavram edinim yoluyla öğrenmeleri de etkili olmaktadır. Çocuklar somut olaylar yoluyla kavram oluşturma süreci sonrasında kavram oluşturma sürecine gerçek kavramlar denir. Vygotsky'e (1998) göre, bir kavramın oluşmasında, kavramın çağrışımları değil, temel zihinsel süreçlerin hep birlikte bir araya gelerek anlık işlem yapma sonucunda oluştuğunu vurgulamıştır. Kavram oluşturmaya yön veren şey, dikkatin bir uyarana toplanması ve belli uyaranların ihmal edilip, uyarı simgeleştirme aracı olarak sözcüklerin kullanılmasıdır. Çocuklar bu dönemde kavram oluşturmada iki süreç vardır. Bunlardan ilki karmaşa oluşturmaktır. İlk karmaşada uyaranların benzerliklerine odaklanılır. İkincisinde ise

uyaranların ayırt edici özellikleri üzerine odaklanılmasıdır. İkinci karmaşada çocuklar gizil kavramları oluştururlar. Her iki durumda da çocuğun sözcük dağarcığı artarak, gerçek kavramların oluşturulmasını sağlar (Vygotsky, 1998, s.120).

Okul öncesi dönemde çocukların temel kavramların öğretilmesinde ve geliştirilmesinde oyunlar mükemmel olanaklar sunar. Oyun çocuğun en iyi öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun ortamında nesnelerden gelen uyaranlar üzerinde dikkatini daha iyi toplayabilmektedir. Çocuk oyun atmosferinde toplamış olduğu dikkati ile, doğal merakı sonucu denemeler yapar ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Altınköprü, 1999).

Piaget'e (1992) göre oyun, çevredeki nesneleri keşfetme, inceleme ve verilen anlama göre deneme etkinlikleridir. Oyun etkinlikleri zihinsel araştırma çabaları olarak değerlendirilir (Piaget, 1992). Çocuklar etrafını çevreleyen birçok eşya hakkında bilgi edinmek ister. Nesneleri tanımak için sorular sorar, çocuğun dikkatini çeken nesneler çocuğa önemli öğrenme fırsatları hazırlamaktadır (Fişek ve Sükan, 1983). Çocuk dikkatini topladığı nesneyi almak ve temas etmek isteyecektir. Aldığı nesneler ile öğrenmesini pekiştirmesi için dikkatini o nesne üzerinde sürdürmesi gerekir. Çocuğun dikkatini nesne üzerinden sürdüreceği en güzel ortam, oyundur.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar oyun oynarken birçok bilişsel becerisi gelişmektedir. Dikkat toplama, karar verme, bellek, gözlem, akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır. Oyun bilişsel becerilerin gelişimini desteklerken, dikkat çeken nesneler üzerinden kalıcı öğrenmeleri sağlar. Dikkat toplama süreleri kısıtlı olan çocukların oyun sayesinde, dikkatlerini belirli uyaranlar üzerinde daha çok sürdürülür (Gander ve Gardiner, 1993).

Çocukların herhangi bir şeyi öğrenebilmesi için, bir uyaran ile karşılaşması gerekmektedir. Çocuk, karşılaştığı uyarıcıyı keşfedebilmesi için dikkatini uyaran üzerinde toplaması gerekmektedir. Dikkatini uyaran üzerinde toplayan çocuk süreç içerisinde uyaranın farklı özelliklerini süreç içerisinde keşfederek bilinçli bir öğrenme gerçekleştirebilir (Aysev, Erden, Kurdoğlu, 1998).

Beş ile yedi yaş arasında çocukların dikkatlerini strateji geliştirerek kullandıkları belirtilmektedir. Çocuklar bu yaşlarda, dikkat toplamının gelişimi ile oyun içerisinde üstlenmiş oldukları sorumlulukları daha iyi yerine getirebilmektedirler (Ettrich, 1991).

2.1.6. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisi ve Motivasyon

Erken çocukluk döneminde dikkat toplama, çocukların belirli bir uyarı üzerinde kendi istekleri ile bilinçli olarak dikkatlerini toplamasıdır. Dikkat toplama yetisini kullanan çocukların tüm bilişsel becerileri aktiftir. Çocukların dikkat toplamasında öncelikle motivasyon, ihtiyaç, ilgi ve benlik gelişimi etkilenmektedir (Özdoğan, 1999).

Erken çocukluk döneminde çocukların akademik başarı üzerine kaygısı olmamasına rağmen, sınıf ortamında başarılı olmaları ve takdir edilmeleri motivasyonlarını artıracığından dolayı, dikkat toplama becerilerine de olumlu katkı sunacaktır. Çocukların kendilerini başarılı ya da başarısız görmeleri motivasyonlarını etkiler. Çocukların motivasyonu düştüğünde, belirli bir uyarana yönelik dikkatini sürdürmez ve dikkat eksikliği yanı sıra akademik başarısızlık da gözlemlenebilir (Horn, O'Donnell ve Vitulano, 1983).

Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sorunları yaşamasının altında motivasyon yetersizliği olabilir. Çocuklara verilen bir sorumluluk karşısında görevlerini yerine getirememeleri, sürekli dikkatlerini yeterince kullanmadıkları gözlemlenmektedir. Çocukların sürekli ve genel dikkatlerinin gelişiminde, verilen göreve yönelik sorumlulukları motive edilerek, dikkat toplama sürelerine katkı sağlanabilir (Campbell ve Werry, 1986).

Çocukların bir sorumluluğu yerine getirdikleri zaman davranışlarının pekiştirilmesi için ödüllendirilerek, motivasyonları artırılabilir. Motivasyonu artan çocuklar daha iyi dikkatlerini toplarken, yaptıkları görevlerde daha fazla çaba gösterecekleridir (Dauglas, 1983; 1989). Okul öncesi dönem çocuklarının etkinlik yaptıkları ortam sıkıcı ve uyarı zenginliği düşük olursa, çocuklarda üstlenmiş oldukları görevlere yönelik çabaları azalırken, dikkatlerini toplayamadıkları gibi motivasyonları düşerek, isteksizlik artabilir. Çocukların üstlendiği görevler onları güdüleyici ve eğlendirici ortamlar sunulursa dikkat toplama becerilerinde artış görülmektedir (Zental, 1985).

Erken çocukluk dönemi ve sonrası yıllarda çocukların öğretim sürecinde başarılı olmasında motivasyonunun etkililiğinin farkında olunmasına rağmen, öğretim süreci içerisinde nasıl kullanılacağı tartışılmaktadır. Bu durumun sebebi motivasyonu etkileyen çok fazla faktörünün oluşu ve bilişsel kazanım düzeylerinin motivasyon (duyuşsal) kazanımlara göre çok daha kolay ölçülebilir olmasındandır (Seah ve Bishop, 2000).

Öğretim süreci içerisinde, motivasyonun etkili bir şekilde kullanılması için Keller tarafından motivasyon öğretim modeli geliştirilmiştir. Bu modelin boyutları, dikkat

(attention), uygunluk (relavance), güven (confidence) ve doyum (satisfaction) dur. Modelin bileşenlerinin baş harfleri ile ARCS motivasyon modelinin adlandırılması yapılmıştır (Keller ve Kopp, 1987).

ARCS Motivasyon modeli, bir çok motivasyon kuram ve modelinden temel almış olsa da, daha çok beklenti değeri teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre çocuklar, yapmış oldukları işlere yönelik beklentileri ile sonuçları arasında ne kadar çok bağlantı olursa, yaptıkları işlerde motivasyonları daha yüksek olacaktır (Martin, 2003).

ARCS Motivasyon modelinde 4 temel bileşenin 3 alt boyutu üzerinden öğrenme etkinlikleri planlanmaktadır. Bu bileşenlerden ilki dikkattir. Motivasyonun öğrenme üzerinde ilk aşaması dikkattir. Çocukların öğrenme sürecinin başından sonuna kadar etkinliği sürdürebilmeleri için dikkatlerini toplaması gerekmektedir (Keller ve Kopp, 1987)

Çocukların ARCS Motivasyon modeline göre, dikkat bileşeni altında, üç alt bileşeni vardır. Bunlar, algısal uyarılma, sorgulamaya yönelik uyarılma, değişkenliktir. Algısal uyarılma için çocuklar sürpriz hazırlanmalıdır. Belirsizlik içerisinde ilgi çekici durumlar tasarlanmalıdır. Sorgulamaya yönelik uyarılma ise, çocukların problem ile karşılaştırılıp, problem üzerinden sorgulaması ya da sorgulamayı yarayan uyaranların oluşturulmasıdır. Değişkenlik, öğretim süreçlerinin dinamik olması ve çocukların farklı uyaranlar sunularak ilgilerinin çekilmesidir (Keller, 1987; Keller ve Kopp, 1987).

Erken çocukluk döneminde, çocukların öğretim süreci içerisinde daha nitelikli ve öğretim sürecine katılmasında motivasyon önemli bir etkidir. Bu etkenin başlangıcı ve sürdürülmesi için çocukların dikkat toplama becerileri desteklenmesi gerekmektedir.

2.1.7. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Bozukluğu

Erken çocukluk döneminde çocukların dijital kültürün etkisi ile teknolojik araçlara yönelmesi, dikkat toplama bozukluklarını beraberinde getirmektedir. Çocukların dikkat bozukluklarındaki artışından dolayı, doktorlar, psikologlar ve pedagoglar sıklıkla karşılaşılan bu durum karşısında çalışmalarını artırmışlardır (Roth ve Schlottke, 1991).

Dikkat toplama bozukluğu olan çocukların yakın çevresinden gelen şikayetler incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına seslenmelerine rağmen kendilerini duymadıkları, çocuklara söylenilen şeyleri yapmadıkları, çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinlikleri

tamamlayamadığı ya da çabuk sıkıldıkları gibi şikayetlerle karşılaşmaktadır (Selçuk, 2001).

Çocuklarda dikkat toplama bozukluğu, kendi gelişim dönemlerine uygun üstlenmiş oldukları sorumlulukları yerine getirebilmek için gereken çabayı gösterememe, çabuk sıkılma, tamamlayamama gibi tanımlanabilir (Ettrich, 1998). Çocuklarda dikkat toplama bozukluklarının en iyi gözlemlenmiş olduğu anlar, ebeveynler ya da öğretmenleri tarafından bir etkinliğin yapılması istendiği anlardır. Çocuklara verilen etkinlikler sürecinde iç tepkisel ve aşırı hareketli davranışlar gösterebilirler (Bonney, 2000; Ettrich, 1998).

Erken çocukluk döneminde dikkat toplama bozukluğu olan çocukların özellikleri, nevrotik, dalgın ve aşırı hareketli oldukları söylenebilir. Okul öncesi dönemde olan bir çocuğun, bir etkinliği yaparken meydana gelen küçük bir gürültü çıkması dikkatinin dağılması ile etkinliği tamamlayabilirler. Etkinliklerini yaparken sürekli yanlarında oturan arkadaşlarına sorular sorabilirler. Oturmuş oldukları sandalyelerinde sallanarak öğretmenlerini dinleyebilirler. Kısacası ilgilenmesi gereken yönlendirilmiş uyaranlar dışındaki uyaranlar üzerinde dikkatlerini toplayabilirler. Dikkat toplama bozukluğu olan çocukların yönergeler üzerinden dikkatlerini toplamak için sürekli uyarıcıların güncellenmesi ve çocukların motivasyonlarının artırılması gerekmektedir (Lauster, 1975).

Çocukların sevdikleri müzik eşliğinde yapmış oldukları hareketlerin devamı, dijital kültürün etkisi sonucunda çocukların televizyonda seyrettikleri çizgi film, bilgisayar ya da akıllı telefonları ile oynadıkları oyunlar karşısında dikkatlerini toplamakta güçlük çekmedikleri gözlemlenmiştir. Selçuk (2001)'e göre, dikkat toplama bozuklukları durumsal olup, çocuğu belirli yönergelere uymadığı ve güdülenmediği etkinlikler karşısında dikkat toplama problemi yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların dikkat toplama yetisi üzerinde, yeterince ilgi duymadıkları etkinlikler, öğretmenler tarafından güdülenmeden etkinliğin yapılması, aile tarafından yetersiz ilgi, çocuğun üstlenmiş olduğu sorumlulukları karşısında sergilemiş olduğu başarısızlıkları gibi çeşitli etmenler olabilir. Ettrich'e (1998) göre, dikkat toplama bozukluklarının nedenleri üç faktör altındadır. Bunlar, kalıtsal nedenler, çevresel faktörler, beynin yapısı ve bilişsel gelişim farklılıklarıdır.

Kalıtımsal faktörlerin nedenleri, soyaçekimden dolayıdır. Çocuğun genetik havuzunda bulunan genlerin çekimlendiği ata genlerde dikkat toplama bozukluğunun olmasından kaynaklanmaktadır (Etrich, 1998).

Çevresel faktörlerden dolayı oluşan dikkat toplama bozuklukları, çocuğun doğum öncesi dönemden başlar, doğum sonrası döneme kadar yaşamış olduğu birçok etkenden oluşabilir. Doğum öncesinde annenin madde bağımlılığı, doğum sırasında oluşabilecek komplikasyonlar, doğum sonrasında çocuğun yaşadığı hastalıklar dikkat toplama bozukluklarına neden olabilir (Sürücü, 2003).

Beynin yapısı ve bilişsel gelişim farklılıklarından dolayı dikkat toplama bozuklukları incelendiğinde, çocukların çevresel faktörler ve yaşantılarından ötürü bilişsel gelişimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. İnsanların dikkat toplama yetisinden sorumlu bölgeler vardır. Bu bölgeler, prefrontal lob, bazal ganlionlar, caudat nukleus, limbik sistemdir. Çocuklarda dikkat toplama bozukluğunun nedeni beynin yapısından kaynaklı ise beynin bu yapılarında sorun olabilir (Sürücü, 2003).

Etrich'e (1998) göre dikkat toplama bozukluğu olan çocukların sınıf düzeyindeki oranı, üç ile altı yaş arasında %10 ile %15 arasındadır. Bu oran ilkokula başladığında %12 ile %13' yükelebilmektedir.

Çocuklarda dikkat toplama bozukluğunun yıllara göre artışı, sınıf içerisinde nitelikli eğitimi etkilendiği gibi normal gelişim gösteren çocukları da olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler dikkat toplama bozukluğu olan çocuklarla ilgilenirken sınıf yönetimi problemlerinden yakınmaktadırlar.

2.1.8. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisi ve Sınıf Yönetimi

Erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren çocuklar meraklı, hevesli ve hareketlidirler. Çocuklar sürekli oyun oynamak isterler. Oyunları sırasında gürültü çıkarabilir ve öğretmenlerin planlamış oldukları etkinliklerin yürütülmesine engel olabilirler. Normal gelişim gösteren çocuklarla nitelikli bir okul öncesi eğitimi yapmak için öğretmenler zamanlarının ve enerjilerini sınıf yönetimine harcamaktadırlar (Helmke ve Renkl, 1993; Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik zorlukları incelendiğinde, sınıfta etkinliklerin yürütülmesini güçleştiren çocukların olduğu, dikkatlerini etkinlikler dışında diğer durumlara odaklanan öğrencilerden yakınmaktadırlar (Özmen, 2006).

Öğretmenler okul öncesi dönem çocuklara yönelik etkinliklerini planlarken, çocukların ihtiyaçlarını ve gelişim görevlerini önemsemeleri gerekmektedir. Çocukların ihtiyaçlarına yönelik hazırlanacak olan etkinliklerin ilgi çekici olması sonucunda, çocuklar dikkatlerini etkinliklere yönleltebilecek ve etkinlik dışı uyaranlarla ilgilenmeyecektir (Borchert, 1998).

Çocuklar etkinliklere olan ilgisinin artması ile sınıf yönetimi kolaylaşacaktır. Ayrıca çocukların etkinlikleri sürdürmesi durumunda dikkat toplama becerileri de gelişebilir. Bu durum çocukların gelişimlerine nitelikli kılacağı gibi öğrenmelerine de olumlu katkı sağlayacaktır (Helmke ve Renkl, 1992).

Dikkat toplama problemi olan çocuklar sınıf kurallarına uymayacağı gibi sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde sorunlar çıkarması öğrenme faaliyetlerini de engelleyecektir. Bu durum karşısında öğretmenlerin çocuklarla iletişim kanallarını açık tutması gerektiği vurgulanabilir. Dikkat toplama problemi olan çocuklara daha sabırlı ve sürekli uyaranların değiştiği etkinlikler planlanarak etkinlik içerisinde görevlendirilip, dikkatlerini etkinlik üzerinden sürdürülmesi sağlanabilir (Nickel, 1991).

Öğretmenlerin dikkat toplama problemi olan çocuklara yönelik sınıf içerisinde yürütecekleri faaliyetler öğretmenin nitelikleri ve yeteneği ile ilgilidir (Adler, 1996; Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Öğretmenlerin dikkat toplama bozukluğu olan çocukları düşünerek ya da normal gelişim gösteren çocuklara yönelik farklı uyaranlar üzerinden etkinlikler planlaması öğrenme niteliğini artıracığı gibi sınıf yönetimini de kolaylaştıracaktır. Öğretmenler dikkat toplama yetisi yüksek olan çocuklara verdikleri yönergeleri, çocuklar daha iyi anlayabilecek ve etkinlikleri daha iyi yapacaklardır. Dikkat toplama yetisi çocuklarda oto kontrolü geliştireceği gibi öz değerlendirme yapma kapasiteleri de gelişecektir. Bu durumda çocukların sınıf yönetimini kendileri de düzenlenmesine katkı sunacaklardır. Erken çocukluk dönemi çocukları için yapılacak olan dikkat toplama etkinliklerinde okul öncesi öğretmenleri dikkate alması gerektiği bir takım ilkeler vardır. Bu ilkelere göre yapılacak olan dikkat toplama etkinlikleri çocukların dikkat toplama becerilerini azaltırken, sınıf yönetimini de kolaylaştıracaktır.

2.1.9. Dikkat Yetisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde, dikkat toplama etkinlikleri planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kadar öğretmen davranışları da çok önemlidir. Öğretmenlerin çocuklara dikkat toplama etkinlikleri uygularken üstlenmiş olduğu önemli roller vardır. Bunlardan bazıları, çocukları uyarana yöneltme, istemsiz olan dikkatin istemli hale dönüştürülmesi, çocuklara bilişsel model olmaktır.

Çocuklar içten ve dıştan gelen uyarılara istemli ya da istemsiz bir şekilde yönelebilirler. Öğretmenler çocukları istemleri dışında uyarılara yöneltmek için dikkat toplama etkinliklerini kullanabilirler. Çocukların dikkat toplama gelişimi sürecinde, öğretmenlerin etkisiyle istemsiz olarak yöneltilecek dikkatleri, istemli hale dönüştürülebilir. Çocukların anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri, başlangıçta istemsiz olan dikkatlerinin istemli hale dönüşmesiyle gerçekleşir (Özmen Kaymak, 2011).

Çocukların istemsiz dikkatlerinin zamanla istemli hale dönüşmesi, iç motivasyonlarını artırarak öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içerisinde olan uyarılara daha kolay yönelmesini sağlayacaktır (Ettrich, 1998). Çocukların kendi istekleri ile uyarılara yönelmesi dikkat toplama becerilerini artırması ile öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

Öğretmenler çocukların dikkat toplama yetisinin artması ile çocuklara yeni sorumluluklar vererek dikkatlerinin gelişimini ileri yönde desteklemelidir. Bunun için çocuklara basitten karmaşığa ve kolaydan zora dikkat eğitimi sunarak, çocuklara verilen etkinliklerin başarı ile tamamlanmasını sağlanabilir. Bu durum çocukların kendilerine olan güvenlerini artırarak farklı uyarılara yönelik dikkat toplama yetisinin artmasına da katkı sunacaktır (Ettrich, 1998; Kaymak, 2003; Özdoğan, 2004).

Öğretmenlerin çocuklara dikkat toplama eğitimi sürecinde yapmış oldukları rehberlik aracılığı ile çocuklarda karar verme, problem çözme, akıl yürütme becerilerinin gelişimini sağlayacaktır. Çocukların çevreden bağımsız hareket etmesinin gelişimi ile benlik algısına önemli katkı sunacaktır (Borchert, 1998).

Çocukların karar verme becerileri, problem çözme, akıl yürütme becerilerinin gelişmesi sonucunda, kendilerine yönergeler verebilecek duruma gelecektir. Bu süreç öğretmenlerin bilişsel model olması ile mümkündür. Öğretmen, çocukların bilişsel ihtiyaçlarına göre etkinliklerini tasarlamalıdır. Çocukların öğrenme sürecine aktif katılımı için öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını belirlemesi gerekir. Çocuklara olunacak bilişsel

model, problem çözen, akıl yürüten, karar verme sürecinde bağımsız olan bir modeldir (Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Dikkat toplama bozukluğu olan çocukların, verilen sorumlulukları yerine getirmede gösterdikleri hata sayısının azalmasında ve dikkat toplama sürecinin gelişiminde öğretmenin önemli rolü vardır. Öğretmen çocuklara bilişsel model olmakla birlikte çocukların gözlem sürecine girmektedir. Öğretmenin bilişsel model oluşu, çocukların kendilerine yönerge vermelerini geliştirecektir (Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Öğretmenlerin bilişsel model olma sürecinde, çocukların kendilerine yönergeler vererek dikkatlerini belirli uyaranlara topladıklarını gözlemlemeleri gerekir. Bu süreçte çocuklar kendilerine adım adım yönergeler vererek üstlenmiş oldukları sorumlulukların üstesinden gelirler. Öğretmenler çocukların üstlenmiş oldukları sorumlulukları yerine getirdikleri her durumu ödüllendirmesi gerekmektedir. Bu sürecin başında çocuklar bir sorumluluğu yerine getirirken iç tepkisel değil akıl yürüterek, düşünerek hareket etmesi bilişsel bir durumdur. Çocukların davranışlarının pekiştirilmesi ise davranışsal bir durumdur. Böylece öğretmenler çocuklara davranışsal ve bilişsel öğrenme süreçlerini kullanarak dikkat toplama becerilerini destekler (Özdoğan, 2004).

Öğretmenler çocuklarda kendi kendilerine sözel yönergeler verme yöntemini geliştirmesi sonucunda, tasarladıkları etkinlikleri çocuklara uygulama sürecinde çocukların sistematik ve nitelikli bir etkinlik yürütücü görevi kazandırmış olurlar (Ettrich, 1998).

Öğretmenlerin bilişsel model olarak geliştirdiği dikkat becerisinin desteklenmesi ve geliştirilmesinde, öğretmen kadar önemli bir rol anne ve babalara düşmektedir. Çocukların dikkat toplama becerilerinin desteklenmesi için ailenin bilinçli olarak bir takım görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir.

2.1.10.Dikkat Yetisinin Gelişiminde Anne ve Babanın Rolü

Çocukların dikkat toplama becerilerinin gelişiminde, anne ve babaların çocukların evlerindeki davranışları ya da okuldaki davranışlarına yönelik tutumları önemlidir. Ebeveynlerin tutumlarına göre çocukların dikkat toplama yetisi değişmektedir (Etrich, 1998; Kaymak, 2003 ;Özdoğan, 2004).

Anne ve babaların çocuklara sunması gereken en önemli ortam sevgi ortamıdır. Sadece dikkat toplama yetisi için değil çocuğun tüm becerilerinin gelişimi için aile çocuğuna sevgi göstermelidir.

Sevgi eksikliği, güvensizlik ve çocuğun üstlenmiş oldukları sorumluluklara karşı önyargı, çocukların dikkat toplama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Aileler, çocuklarına verdikleri sorumluluklar karşısında, çocukların başarıma kaygısını taşımak yerine çocuğun sarf ettiği çabayı bireysel gelişimine göre desteklemelidir (Borchert,1998; Etrich, 1998).

Anne ve babalar çocukların gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Çocuklarına vermiş oldukları sorumluluklar, çocukların yaşına, zeka kapasitesine ve gelişimsel gereksinimlerine göre olmalıdır. Çocuklarının gelişim düzeylerinin üzerinde sorumluluk verilmesi, çocuklar üstlendiği sorumluluğu yerine getiremeyecek ve başarısızlık duygusunun gelişimine sebep olabilir. Bu durumda çocuklar, anne ve babalarının onlardan beklenen davranışı yerine getiremediği için, ata yapabilme kaygısı yaşayabilirler (Adler, 1996; Gander ve Gardiner, 1993). Çocukların kaygı ve hata yapma korkusu ile dikkatlerini belirli bir uyaran üzerinde toplaması çok zordur. Bu nedenle çocuklara verilecek olan sorumluluklarda anne ve babalar çocukların başarabileceği görevler sunmalıdır.

Anne ve babalar evde yapmış oldukları işlerde çocuklarından yardım isteyerek, hem sorumluluk verip hem de üstlenilen görevin zor kısımlarında çocuklarına destek olabilirler. Örneğin yemek masasının hazırlanmasında, kırılan bir pencerenin tamir edilmesinde çocuklardan yardım istemek, onların bir sorumluluğu üstlenmesini sağlar. Çocukların yardım alınan durumlarda başarı sergilediklerinde başarıları ifade edilmelidir (Özmen, 2011). Böylece çocukların görevi yerine getirememe kaygı ve hata yapma korkusunun önüne geçilmiş olur. Çocukların kaygı ve hata yapma korkusunun önüne geçmek için anne ve babalar çocuklarıyla birlikte zaman geçirmesi gerekebilir. Çocukların gönüllü ve eğlenerek geçireceği zaman için, oyun ortamı önemlidir.

Anne ve babaların çocuklarıyla etkili zaman geçirmek ve dikkat toplama becerilerini desteklemek için oyun çok iyi bir eğitim ortamı olabilir. Anne ve babalar çocuklarıyla oyun oynadıklarına çocukların güven duygusu içerisinde, istemli olarak odaklanmalarını sağlayabilirler. Oyun ortamında çocukların sevgi duygusu gelişeceği gibi kendilerine olan güveni de artacaktır. Böyle bir ortamda çocukların istemli olarak uyaranlara dikkatlerini toplaması zor olmayacaktır.

Çocuklar istemli olarak dikkatlerini topladıkları oyun ortamında, kullanılacak oyuncakların çocuğun gelişim düzeyine uygun ve eğitici olması gerekmektedir. Bunun için anne ve babalar, çocuklarına oyuncak seçimi yaparken, dikkat toplama yetisini destekleyici uyaranları içerisinde barındıran birçok duyu organına uyarıcı gönderen oyuncakları tercih etmeleri gerekebilir. Anne ve babalar, oyun ve oyuncak seçiminde çocukların ilgi ve gereksinimlerini önemsemeleri, çocukların dikkatlerini yönlетеcekleri uyaranları diğer uyaranlardan daha çabuk yönelmesine katkı sunabilir. Çocuk böylece dikkatini toplamak için ön öğrenme gereksinimi duymayacaktır.

Anne ve babalar, çocuklarının dikkat toplama becerilerini artırmada aile sanat faaliyetlerini kullanabilir. Anne ve babalar, çocuklarıyla birlikte çizim yapabilirler. Çocukları ile birlikte boyama yapabilirler. Anne ve babalar çocuğun ilgisini çekmek için, sevdiği nesneleri çizim ya da boyama yapmak için önce kendileri başlayıp, faaliyeti çocukla birlikte sürdürebilirler. Sanat faaliyetleri çocukların oturup güdülenmiş oldukları işleri tamamlaması için uzun süre odaklanma gerektirmektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde hareketli nesneleri sevmektedir. Uçak ya da otomobil model alınarak, heykeltıraş çalışmaları yapılabilir. Çocuklar için eğlenceli olan bu süreçte, çocuğun ilgisini çeken faaliyetlerle dikkat toplama süreleri artabilir (Paxton ve Shoemake, 2007).

Çocukların sanat faaliyetleri kadar dikkatlerini toplamada etkili olan diğer çalışma ise, çocukların kitaplar ile geçireceği zamandır. Çocuklar okul öncesi dönemde okuma bilmedikleri için anne ve babalar, çocuklarına hem kitap sevgisi hem de dikkat toplama becerilerini geliştirmek için kitap okumaları yararlı olabilir. Çocuklara hikaye kitapları okunurken oturtulmalı ve dinlediklerinden emin olunmalıdır. Anne ve babalar okuyacakları hikaye kitaplarının çocuk yaş ve gelişim özelliklerine göre belirlemelidir. Çocukların hikaye tamamlamaları ya da hikayelere başlık bulması, dinlediği hikaye kitabına yönelik dikkat toplama yetisini ne derece kullandığıyla ilgilidir. Çocuklar zaman içerisinde dikkat toplama becerilerinin gelişimi ile daha uzun hikayeleri anne ve babalarından dinlemek isteyebilirler (Paxton ve Shoemake, 2007).

Anne babalar, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre oyun oynamaları, sanat faaliyetleri yapmaları, gündelik işlerde sorumluluk vermeleri, çocuklarıyla kitap okumaları dikkat toplama yetisine olumlu katkı sunmaktadır. Çocukların bu faaliyetler gibi dikkatini toplamada etkili olan diğer bir durum ise hayvan sevgisidir. Çocukların hayvanlara bakması sosyalleşmelerini sağladığı gibi, yaşam içerisinde dikkat becerisini etkin kullanmayı da geliştirmektedir.

Bu anlamda anne ve babalar, çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmek için çocuğun hayvan edinmesini sağlayabilir. Çocuğa hayvan edinilmesinde öncelikle çocuğun beslemek istediğı hayvan tercih edilmelidir. Çocukların besleyeceğı hayvanlar, kedi, köpek, kuş, kaplumbağa ve balık olabilir. Çocukların hayvan beslemesi aynı zamanda sosyalleşmelerine önemli katkı sağlayabilir. Çocuk zamanla hayvanla etkileşecek, uzun süre hayvan bakımından sorumlu olacak ve dikkat etmesi gereken durumlar olacaktır. Çocuklar zamanla rutin haline gelen işler üzerinde dikkat toplama becerilerinde de artış gözlemlenecektir (Paxton ve Shoemake, 2007).

Çocukların dikkat toplama becerilerinde anne ve babaları ile geçireceğı zaman çocuğun ilgisi dikkate alınarak başlanmalı, güdülenmeli ve yapılan faaliyet sonlandırılıncaya kadar çocuğun dikkati aktif tutulmalıdır.

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi, diğere bilişsel becerilerin gelişimi ve etkileşimi ile gerçekleşir. Dikkat becerisi, bilişsel becerilerin tamamı ile doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim içerisinde. Erken çocukluk döneminde, çocukların bilişsel becerilerindeki gelişimi takip etmek ve izlemek çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlayabilir. Çocuğun bilişsel gelişim sürecinde yaşayacağı bir aksaklığı tespit etmek ve gidermek ileriki yaşantısı içerisinde mutlu bir birey olmasını sağlayabilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bilişsel becerilerin gelişim süreci önemlidir.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Becerilerin Gelişimi

Erken çocukluk döneminde çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Gelişim alanlarından bilişsel gelişim, çocuğun doğduğu andan çok hızlı ve gözlemlenebilir değişimleri içermektedir.

Piaget'e (1963) göre bilişsel gelişim, çocuğun doğumdan ölüme kadar farklı bilişsel işlev basamaklarından geçerek düzenli ve sistematik bir değişim içerisinde olumlu yönde gelişim sağlamaktır (Solo, Maclin ve Maclin, 2009).

Piaget'e (1963) göre bilişsel becerilerin gelişimi, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması sonucunda bireyin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan deneyimlerin bütünüdür. Bu bağlamda, çocukların kalıtsal özelliklerinin benzer işlevlere sahip olması ve birçok çevresel deneyimi birbiri ile paylaşıyor olması bilişsel gelişimlerini destekleyerek çevreye uyumunu kolaylaştıracaktır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bilişsel gelişimin amacı; soyut durumlar üzerinden akıl yürütme, olasılıklı durumlar hakkında mantıksal çıkarımlarda bulunma, kuralları karmaşık ve ileri düzeyde organize ederek örgütlemektir (Piaget, 1963). Bilişsel gelişim, çocukların tüm gelişim alanı ile etkileşim içerisinde, doğumdan başlayarak çocuğun sürekli gelişen şemaları ile çevreyle etkileşimi sonucunda, bilgi edinimi sağlayıp dış dünyanın keşfini sağlayan, şemalar aracılığı ile bilgiyi saklayan, karşılaştığı yeni durumlar karşısında bilginin yeniden düzenlenmesini sağlayan ve değerlendirilmesi sürecinde tüm bilişsel süreçleri içerisine alan gelişimdir. (Senemoğlu, 2002, s.39; Solo, Maclin ve Maclin, 2009, s. 453).

Çocuklarda bilişsel gelişimin hangi süreçlerden geliştiğini kavrayabilmek için bilişsel becerilerin neler olduğu incelenmelidir. Dünyaya gelen ilk çocuk çevresindeki uyarınları duyu organlarıyla alıp, anlamlandırması, yorumlaması, tahmin etmesi ve neden sonuç ilişkisi kurabilmesi için, bilişsel öğelerin gelişmesi ve birbirleri ile sürekli etkileşim içerisinde olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2007, s.99).

Bilişsel becerilerin sürekli birbirleri arasında kurmuş oldukları etkileşimi anlamak için, zeka, dikkat, algı, hatırlama, problem çözme ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerin işlevleri belirlenmelidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Holeksema, 2008, s.72). Çocuklar çevrelerindeki durumlara yönelik tepkileri ve davranışları bu bilişsel süreçlerin etkileşiminde olan dikkat becerisinin rolünü ve önemini de ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda bilişsel beceriler zeka, dikkat, algı, hatırlama, akıl yürütme, karar verme, problem çözme işlev ve özellikleri, sırasıyla açıklanmalıdır.

Zeka, biyolojik temelleri olup soyaçekimi etkisiyle, kalıtımsal olarak kuşaktan kuşağa aktarılan, merkezi sinir sistemi kontrolünde öğrenme ve yaşantı sonucunda bilginin güncellenerek farklı koşullara uyum sağlama kapasitesidir (Akın, 2006, s.4).

Zeka algı, dikkat, duyular, dil, karar verme, düşünme ve akıl yürütme becerisi gibi zihinsel işlevleri yaratır ve kontrol eder (Goldstein, 2011). Zeka, bilişsel becerileri denetleme görevi ve işlevi ile diğer bilişsel beceriler ile etkileşim içerisinde olduğu için tanımları etkileşim içerisinde olunan beceriye göre değişebilmektedir.

Çocukların herhangi bir uyarana dikkatlerini yönelttikten sonra verdikleri tepki sürecinin arkasında zeka kapasitesi söz konusudur. Zeka tek başına bilişsel bir beceri olmadan bir çok becerinin etkileşim rolünü üstlendiği için işlevinin öğrenme kapasitesi üzerinde gözlemlenebilir olduğu söylenebilir. Dikkat ve zeka arasında en belirgin bağ ise, çocuğun zaman içerisinde dikkatini yöneltmesi gereken uyarılar arasında sadece üstlendiği

sorumlulukla ilgili uyaranlara dikkatini yönelttiğinde zeka becerisini kullanmasıdır. Böylece zaman kayıp etmeden zihinsel bir organizasyonda başarılı olmuş olur (Goldstein, 2011). Çocukların bu beceriyi sergileyebilmesi için öncelikle hangi uyaranları seçeceğini belirlemesi gerekmektedir. Bunun içinde dikkat toplama yetisi sürekli aktif tutulmalıdır.

Çocukların çevresinde olup biten olayları anlamlandırması için zihinsel çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu çabanın başlangıcı dikkatini belirli bir uyarana yöneltmektir. Çocuklar, uyaran üzerinde dikkat toplandıktan sonra anlamlandırma, yorumlama ve yeni durumlara göre kendini organize etmek için algıyı kullanırlar (Olive ve Torralba, 2007).

Algı, duyu organları ile alınan uyaranların anlamlandırılıp, yorumlandırılması sürecidir (Bayhan ve Artan, 2005; Ömeroğlu, 2005) Çocuklarda algı gelişiminde anlamlandırma işlemi okul öncesi dönemde sembolik gelişime bağlıdır. Çocuklar anlamları semboller üzerinden ve kendi imgelerine göre yapabilirler. Bu nedenle Piaget'e göre çocukların kullanmış oldukları semboller onların algılama kapasitesine göre değişmektedir (Piaget, 1963). Çocuklar bazen anlamlandırmalarını sezgilerine dayalı olarak yapabilirler ki bu bilinçli bir algılamadan ziyade bilinçsiz bir çıkarsamanın çok öznel halidir. Helmholtz'ün bilinçsiz çıkarsama kuramına göre, algılarımızın bazıları çevreyle ilgili bilinçli olmayan varsayımlara dayanmaktadır (Helmholtz, 1911).

Bilinçsiz çıkarsama kanunu, olabilirlik ilkesine dayanır. Çocuk tam olarak algılayamadığı uyaranı yaşantı sonucunda algıladığı benzer durumlara göre yorumlar getirdiği için, algılanamayan uyarana yönelik yapılan yorumlamalarına bilinçsiz çıkarımlar denir (Goldstein, 2011). Çocuklar hem dikkatlerini çok fazla uyaranlar üzerinde toplayamadıkları için hem de yaşantı sonucunda bilgi kümeleri çok fazla olduğu için bilinçsiz çıkarımlar çok fazla yapabilirler. Çocukların yaşantı ve öğrenme sonucunda elde ettikleri bilgileri depoladıkları yerler bellekleridir.

Çocukların doğduğu andan itibaren çevreden aldıkları uyaranları belleğe yollayabilmesi için öncelikle uyaranın dikkat sürecinden geçmesi gerekmektedir. Uyaran dikkat mekanizmasından geçtikten sonra belleğe aktarılır. Aktarılan uyarana dönük mesaj çocuğun bilgiyi yaşam içerisinde kullanmasına göre kodlama, depolama, seçilme ve hatırlama yeteneğine göre belleğin işlevleri kullanılır (Andrade ve May, 2004). Bellekte bir uyaranın kodlanması, depolanması, seçilmesi ve hatırlanması işlemlerinde, dikkat etkin rol oynar. Duyu organlarıyla alınan mesajlar şemalara dönüştürülerek, beynin belirli bölgelerinde depolanır. Çocuk depolanan şemaları önceki şemalarla ilişkilendirerek

birleştirir ve gerektiğinde hatırlar. (Ömeroğlu, 2005; Sözen, 2005). Hatırlama işlemi için uyarının çocuğun ne kadar dikkatini çektiği ve o uyarın üzerinde dikkatini toplayıp işlem yapma süresi önemlidir. Bu süre uzama ve sıklıkla olması durumu tekrarları oluşturacaktır. Dikkat çeken ve tekrarlanan durumlar kısa sürede hatırlanmayı sağlayacaktır.

Çocukların üstlenmiş oldukları sorumlulukları yerine getirebilmesi için ilgilerini çekecek görevler verilmelidir. Çocukların ilgilerini çeken durumlara yöneldikten sonra verilen sorumluluğu yerine getirmek için sorunlarla karşılaşabilirler. Bu süreçte sorumluluğu yerine getirebilmek için çocuğun problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Çocuğun hedefi verilen sorumluluğu tamamlamak iken, karşısına çıkan sorunlar engel olarak tanımlanabilir, çocuk hedefe ulaşmak için karşılaştığı engeli nasıl açacağına yönelik çaba sarf etmesi gerekir, bu çaba problem çözme becerisine göre değişir (Lovett, 2002).

Çocuklar problem çözme sürecinde birçok bilişsel beceriyi kullanmaktadır. Çocuklar karşılaştığı engelleri aşmak için, zihinsel tasarımlar yaparak bu tasarımlar arasından seçimler yaparlar. Bu seçimler için tasarımların yeniden yapılandırılması ve yeniden örgütlenmesi gerekmektedir. Bu zihinsel seçimler problemin çözümüne dönük olarak zihinsel olarak tekrarlanır (Koffka, 1935).

Çocukların problem çözümü sürecinde, devam edebilmesi için dikkat toplama yetisini kullanması gerekmektedir. Çünkü çocuk odaklanmış olduğu uyarılardan dikkatini ayırırsa problemin çözüm süreci etkilenip, yeniden yapılandırma ve yeniden örgütlenme sürecinde zihnin farklı seçimler sunacağı önerilere ulaşamayacaktır.

Çocuklar günlük yaşamda sayısız yapılandırılmamış problemle karşılaşmaktadır. Bu problemin çözümünde çözüm stratejileri oluşturmak ve problemlerin çözümünü test etmek için seçimler yapıp kendilerini test edebilirler (Solo vd, 2009).

Erken çocukluk döneminde, bilişsel beceriler arasında çocukların kullandıkları becerilerden biri de akıl yürütme becerisidir. Akıl yürütme becerisi için çocuğun edindiği bilgiyi kullanma ve analiz edebilme kapasitesi gelişmiş olmalıdır. Çocukların bu becerisini kullanabilmesi için benzer ve farklı uyarılara dikkatlerini yöneltmesi ve ilişkileri zihinsel yapılandırmalar ile mantıksal çıkarımlar yapması gerekebilir. Bu mantıksal çıkarımların oluşabilmesi için tahmin etme ya da dikkatini belirli uyarılara yöneltmesi sonucunda zihinsel organize edilen durum hakkında karar verme sürecini kapsar.

2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisinin Gelişimi

Bebeklerin anne karnında çevreden gelen uyarıcılara göstermiş oldukları ilk tepkilerinden itibaren dikkat mekanizması devreye girer. Bebekler çevreye uyum sağlayabilmek için algıladıkları uyarılara uygun tepki verdikçe ihtiyaçları karşılanabilir. Doğum sonrası annenin bebeği ile geçireceği etkili zaman sonucunda duyu organları uyarılması sonucunda ileriye dönük dikkat gelişimi başlar.

Bebeklerde seçici dikkat için gerekli olan biyolojik alt yapı doğuştan vardır. Çevredeki uyarılara karşı duyu organları ile uyarıların algılandıkları, yaşantı sonucu oluşturdukları bilgiler ile dış dünyadaki uyarıların sürekli olarak karşılaştırarak dikkat yetilerini geliştirmektedirler (Ettrich, 1998; Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Bebeklerde ilk üç aylık sistemde dikkat toplama yetisi görsel dikkat üzerinden incelenmektedir. Bebeklerin ilk üç aylık dikkat gelişimi “*refleksif sistemin*” kontrolü altındadır (Atkinson, 2000; Banks ve Salapatek, 1983; Hickey ve Peduzzi, 1987).

İki aylık bebekler üzerinde yapılan araştırmada, bebeklerin desenli ve desensiz cisimler üzerine bırakıldığında, desenli uyarıcılara daha uzun süre baktıkları tespit edilmiştir. Bebeklerin iki aylık olduğu bu dönemde, desenli uyarılara yönelmesinde, desenlerin boyutları, benzerliği ve kontrast miktarının dikkatlerini çektiği düşünülmektedir (Frantz, 1963, 1964).

Yeni doğan bebekler takip ve izleme gibi görme reflekslerine sahip olmalarına rağmen, daha iyi görme tarama ve çevresel görme açıları 30 derecenin üzerindeki uyarıların algılama yeteneği sınırlıdır (Aslin, 1987; Lewis ve Maurer, 1992). Bu durum bebeklerin dikkat toplama becerilerinin gelişmesi için sinir sistemi ve göz koordinasyonunun olgunlaşması gerekmektedir. Ayrıca bebekler çevrelerinde görmüş oldukları belirli bir nesneye bakışlarını sabitleyebilir. Bebeklerin bakışlarını sabitlemiş oldukları nesneden bakışlarını ayırması zor olabilir. Bu durum, zorunlu bakış ya da “*yapışkan tespit*” kavramları ile adlandırılır (Hood, 1995). Bu durum bebeklerin ilk iki ayında belirgin olup, göz hareketlerini sınırlayan mekanizmaların gelişmesi ile ortadan kaybolur (Colombo, 2001; Haith, 1980).

Bebeklerin üçüncü ayı ile altıncı ayı arasında göz merceği ile iris arasındaki posterior yönlendirme ağı işlevini kazanarak, çevreden gelen belirli uyarıcılara yönelimler anlamlı bir hal alır (Posner ve Petersen, 1990). Bebeklerin üçüncü ayı ile altıncı ayında dikkat gelişimleri “*posterior yönlendirme sistemi*” kontrolü altındadır (Ruff ve Rothbart, 1996).

İlk dört ayda bebekler görüş alanına giren nesneler dikkatine çekebilir fakat görüş alanından nesne çıktığında, o nesneyi takip ederek dikkatlerini sürdüremezler. Bu durum bebeğin uyarıcının farkında olunduğunun fakat dikkat toplama yetisinin yeterince gelişmediğini gösterir (Johnson, 1983).

Yeni doğan bebekler sürekli gelen sese, aralıklarla yanan ışığa, hareketli nesneler üzerinde dikkatlerini daha iyi toplayabilirler. Dört aylık bebeklerde, insan suretinin olduğu fotoğraflara uzun süre baktıkları ve hareketli nesneler üzerinde dikkatlerini toplayabildiği söylenebilir. Bebek dört ile beş ay arasında beşiğinden asılı olan oyuncığa elini uzatabilir. Bu durum bebeğin dikkatini oyuncığında topladığını göstermektedir (Rapp, 1982).

Bebekler doğum sonrası altı aydan itibaren dikkat toplama becerilerini nesneler üzerinde daha iyi kullanabilmektedir. Bebeklerin dikkat toplama yetisi çocukluk dönemine doğru artarak devam eder (Colombo, 2001; Courage, Reynolds ve Richards, 2006; Posner, Rothbart ve Thomas-Thrapp, 1997).

Bebekler altıncı ayın başlarından itibaren, kendilerine bakan kişilere anne ve babalarına karşı sosyal referans gösterebilirler. Bebekler anne ve babalarının yüzlerindeki duygusal ifadeyi içeren uyarılara yönelik dikkatlerini toplayarak, aynı duygusal ifadeyi sergileyebilirler. Bu durum bebeklerin uyarıcılara odaklandıklarını ve zihinsel çaba göstererek davranışsal dışavurum sergilediğini gösterir (Bertenthal ve Campos, 1990). Bebek kendisine bakan kişiyi taklit ederken, dikkat toplama becerilerini kullanırlar (Bakeman ve Adamson, 1984).

Bebeklerde altıncı ayın sonunda, frontal beyin aktivitesi, orbitofrontal korteks, dorsolateral prefrontal korteks ve anterior singulat korteksin etkisi ile dikkat gelişimi “*anterior dikkat sistemi*” tarafından kontrol edilir (Bell ve Fox, 1994; Chugani, 1994; Diamond ve Goldman-Rakic, 1989; Posner, 1995).

Bebeklerde altıncı ayın sonunda, dikkatlerini bilinçli bir şekilde nesnelere yöneltmeye başladığı bilişsel gelişim düzeyi artar. Bu düzeye ulaşan bebeklerin hareketsiz nesnelerden gelen uyarılara yönelik odaklanma süresi azalırken, hareketli ve karmaşık nesnelerden gelen uyarılara karşı odaklanma süresi artar (Courage, Reynolds, ve Richards, 2006; Ruff ve Saltarelli, 1993).

Bebekler dokuzuncu ayında, gösterilen bir nesneye odaklanarak onu takip edebilir. Dokuzuncu ayı takip eden aylarda bebeğe gösterilen nesne saklanırsa bebek o nesneye dikkatini toplayarak saklandığı yerden bulabilir. Bebek ilk saklanan yere dikkatini

toplayarak zihinsel bir çaba sarf ederek odaklanır. Aynı nesne ikinci defa gösterilerek farklı bir yerde saklanırsa, bebek nesneyi ilk saklanan yerde arayarak dikkatini ilk toplamış olduğu yerde arayacaktır (Diamond, 1985).

Bebekler, on ikinci aylarında görüş alanına giren nesneler dikkatini çektikten sonra, görüş alanından nesne çıksa nesneyi takip ederek dikkat toplama becerilerinin arttığını gösterir. Bu dönemde bebeklerin dikkat dağıtıcı uyaranlara daha çok maruz kaldıkları için belirli bir nesne üzerinde toplamış oldukları dikkatleri kısa sürede dağılabilir (Colombo, 2001; Courage, Reynolds ve Richards, 2006; Johnson, 1983; Posner, Rothbart ve Thomas-Thrapp, 1997; Ruff ve Rothbart, 1996).

Bebeklerde on ikinci ayın sonrasında dikkatlerinin belirli uyaranlara bilinçli olarak yöneltebilir. Dikkat toplama becerilerinde görsel uyaranlara yönelik araştırmacı bir rol üstlenir. Bebekler gözleri ile çevresini tarar, çevresindeki uyaranların üzerinde dikkatlerini toplarlar (Ruff ve Rothbart, 1996).

Bebekler çevreyi taramaları sonrasında odaklanmış oldukları durumları belleğe yerleştirerek kayıt ederler. Belirli bir süre sonra bellekten çağrılan uyarıcılar bebek tarafından davranışa dönüştürülür. Bu durum ertelenmiş taklit olarak adlandırılır (Barr, Dowden ve Hayne, 1996; Barr ve Hayne, 2000).

Bebekler on ikinci ayında problem çözme becerilerinin ilk davranışlarını sergilemektedir. Bebekler farklı uyarıcılara odaklanarak deneme yanılma yaparak, karşılaştığı problemlere çözüm yolları aramaktadır (Barr, Dowden ve Hayne, 1996; Barr ve Hayne, 2000).

Bebekler on sekiz aylık olduklarında, yürümeye başlarlar. Bu aylarda bebekler, planlar ve amaçlarla doğrudan ilişkili aktivitelere yönelik davranış süreçlerini değerlendirirken, dikkatin işlevsel özelliklerini artarak kullanmaya başlamışlardır (Bell ve Fox, 1994; Chugani, 1994; Diamond ve Goldman-Rakic, 1989; Posner, 1995).

Çocukların iki ile altı yaş arasında dikkat topla sürelerinde önemli artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu yaş aralığındaki çocukların dikkat dağıtıcı uyaranlara karşı yönelimlerini kontrol altında tutma becerileri de gelişmektedir (Krakow ve Kopp, 1987 ; Krakow, Kopp ve Vaughn, 1982).

Çocukların iki yaşında dikkatlerini çevrelerindeki merak uyandıran nesnelere yöneltmektedir. İki yaşından sonra dikkatlerini mantıklı, sistemli, planlı, sürekli ve bir hedef doğrultusunda yöneltebilirler. Çocukların iki üç yaş civarında dikkat toplama

yetisinde artışın önemli ölçüde olduğu söylenebilir (Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin & Wagner, 2012).

Çocuklarda dikkat toplama yetisi gelişiminin nedeni çocuğun yaşam içerisindeki tecrübeleri ve sinir sisteminin gelişmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. (Posner vd., 1997; Posner, Rothbart, Thomas-Thrapp & Gerardi, 1998; Ruff & Rothbart, 1996). Çocuklarda dikkat toplama yetisinin gelişimi davranışın bilişsel kontrolü için önemlidir. Dikkat toplama yetisi gelişen çocuklar, farklı görevlerdeki farklı uyarıcılara dikkatlerini kolaylıkla yöneltebilmektedir. Bu durum çocukların bölünmüş dikkatlerinin gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır. (Berger, 2004; Kirkham, Cruess & Diamond, 2003; Thelen, Schöner, Scheier, & Smith, 2001).

Çocukların bir yaşından beş yaşına kadar odaklanmış dikkatlerinin gelişimini araştıran Ruff (1986) şu sonuçlara ulaşmıştır: Bir yaşındaki çocukların görme alanlarına giren nesnelerin sayısına bağlı olarak odaklanmış dikkatleri değişmektedir. Görme alanında bir nesne olduğu zaman daha çok dikkatlerini toplayabilirken, nesne sayısı arttıkça dikkat toplama yetisinde düşme meydana gelmektedir. Çocukların yaşları arttıkça odaklanmış dikkatlerinde artış meydana gelmektedir. Bir yaşındaki çocukların dikkatini nesnelerin dış yapı özellikleri dikkatlerini çekmektedir. İki, üç ve dört yaşındaki çocuklar yaşları arttıkça oynamış oldukları nesnelerin dış yapı özelliklerinden çok işlevselliğine odaklanırlar. Çocukların oyunları karmaşılaşırken, oyunlarında üstlenmiş oldukları görevlerine göre problem çözme becerileri de değişmektedir. İki, üç yaş sonrası çocuklarda odaklanmış dikkatleri giderek artış göstermiştir. Üç dört yaşlarındaki çocukların oyunları karmaşılaştıkça dikkat eden uyarıcı sayısı artmış olmasına rağmen, odaklanmış dikkatlerinde de artış gözlemlenmiştir. Çocukların yaşları arttıkça, dört beş yaş, oyunlarındaki karmaşıklık artarken oyunlarında daha çok odaklanmaları gereken durum olmuştur. Çocuklar bu durumda önemli gördükleri uyarıcılara yönelirken, önemsiz gördükleri uyarıcıları görmezden gelebilirler.

Çocukların dikkat toplama sürelerindeki artış, Thatcher'a (1994) göre dört-beş yaşlarında belirgin olarak farklılaşmaktadır. Bunun nedeni nörolojik sistemin değişimi ve olgunlaşmanın gerçekleşmesidir. Çocuklarda beş yaş civarında dikkat toplama süresi on beş ile yirmi dakika arasında değişebilir. Bu dönem çocuklarda nesnelerin benzerlik ve farklılıklarına odaklanarak, tek bir özellik açısından odaklanmış oldukları nesneleri ayırt etme becerileri de gelişmektedir (Ryan, 1999).

Çocukların bir yaşından dört yaşına kadar olan süreçte dikkatlerinde önemli ölçüde değişim oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarında ise dikkat süresindeki artışın yanında çocukların kendilerini kontrol etme becerilerinde de artış olduğu tespit edilmiştir (Kopp, 1982; Patterson, 1982).

Okul öncesi dönem çocuklarının, bebeklik dönemlerinde belirli uyarıcılara yönelik dikkat toplama becerileri geliştiği zaman, farklı etkinlikleri yaparken dikkatlerini dağıtıcı uyaranlara karşı dirençleri gelişmiştir (Ruff ve Capozzoli, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları, bebeklerle kıyaslandığında daha uzun süre alabilecek olan etkinlikleri yaparak dikkatlerini sürdürebilirken, bebeklerin dikkatlerini sürdürmede zorlandığı söylenebilir (Ruff ve Capozzoli, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları, üstlenmiş oldukları etkinlikleri yaparken, oyun oynarken ve televizyon seyredirken uzun süre dikkatlerini belirli uyaranlar üzerinde odaklayabilirler. Ayrıca dikkatlerini dağıtıcı uyaranlarının farkında olup, dikkatlerini toplayabilmek için belirli uyaranlara yönelerek dikkat dağıtıcı uyarıcıları görmezden gelirler (Ruff ve Lawson, 1990). Belleklerinden bir durumu geri çağırmak istediklerinde o durum ile ilgili uyaranlara dikkatlerini daha etkili yönlendirebilirler (Miller ve Zalenski 1982).

Çocuklarda dikkat gelişimini, Flavell (1985) açıklarken bebeklikten çocukluğa, çocukluktan yetişkinliğe geçişlerinde dikkatlerinin sürekli ilerleme kaydeden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. *Dikkat kontrolü*; çocuklar yaşları ilerledikçe dikkat toplama becerileri de gelişmektedir. Dikkat toplama yetisi gelişen çocukların sadece dikkat toplama süresinde artış olmaz, ayrıca kendilerine zaman kayıp ettirecek ayrıntılar yerine önemli uyaranlar üzerinde dikkatlerini toplayabilirler. *Dikkati görevlere uydurma*; çocuklar yaşları arttıkça üstlenmiş oldukları görevlere göre dikkatlerini daha iyi toplayabilirler. Çocuklara belirli bir listedeki sözcüklerin ya da şekilleri öğrenmesi görevi verilirse, çocuklar her bir sözcük ve şekil üzerinde dikkatlerini toplayabilirler. *Planlama*; çocuklar zihinsel kombinasyon yapma güçleri arttıkça, dikkatlerini bir görevi nasıl yapacaklarına odaklayarak o görevin önemli ve önemsiz yerlerini ayırt ederler. Bu durumda dikkatlerini hangi duruma odaklayacağını farkına vardıkları için dikkat planlama becerileri de artacaktır. *İzleme*; çocuklar çok fazla uyarının bir arada olduğu karmaşık durumlar içerisinde yer alabilir. Bu durumda karmaşık durum içerisinde odaklanmış olduğu uyarıyı izleyerek değerlendirir ve yanlış giden durum varsa farklı uyaranlara dikkatini yöneltme stratejisi geliştirir (Woolfolk, 2012)

Okul öncesi dönem çocuklarda dikkat toplama yetisi, üstlenmiş olduğu göreve karşı güdülenme düzeyi, ilgi ve becerilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Çocuklar dikkat toplama etkinliklerini yaparken, bulunduğu ortam güdülenme düzeylerini farklılaştırabilir. Bu nedenle dikkat toplama becerilerindeki yoğunluğu da değişebilir (Ruff ve Rothbart, 1996).

Okul öncesi dönemde çocuklar etkinlikleri ebeveynleri ile yapmaları, aile-çocuk iletişimini güçlendirir. Bu süreçte ebeveynlerin stres altında olduğu durumlarda çocuğa yansıtması sonucunda, ileriye dönük dikkat toplama sorunlarına yol açabilir. Bu durum çocukların dikkat gelişimlerini olumsuz etkileyebilir (Rapp, 1982).

Okul öncesi dönem sonrası çocuklar okul çağına geldiğinde dikkat toplama becerileri daha iyi gelişmiştir. Okul çağındaki çocuklar dikkatlerini uzun süre bir olay ya da nesne üzerinde yoğunlaştırabilirler. Durumdan duruma ya da konudan konuya geçişlerinde daha etkili davranışlar gösterebilirler (Levine, 2002).

Çocukların dikkat toplama yetisinin yaşla artışı çocuğun gelişen becerileri arasında kendini kontrol etme davranışını da geliştirir. Kendini kontrol etme davranışı dikkat gelişimi ile birlikte gelişir, bu durum dikkat kontrolü, algı ve öğrenme gibi süreçleri kapsar ve bu süreçler okul öncesi dönemde nitelikli etkinliklerle pekiştirilmesi, çocukların okul yıllarında hem akademik hem de sosyal gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Akıl Yürütme Becerisinin Gelişimi

Akıl yürütme becerisi, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi, tahminde bulunma ve özel durumlara yüklenen anlamın çözümlenmesi gibi soyut işlemler dönemine ait zihinsel gelişim özellikleri göstermektedir. Bu durum Piaget' in somut işlem dönemi ile soyut işlemler döneminin özellikleridir. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda çocukların nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yararlanarak eşleştirme ilişkisi kurduğu, önermeleri tamamlama becerisi için tahmin edebilme yetisinin geliştiği, problem durumlarını tespit ederek çözüm yolları sunduğu belirlenmiştir. İki ile üç yaşlarındaki çocuklarda gözlemlenen sonuçlar akıl yürütme becerisinin geliştiğini göstermektedir (Goswami, 2002; Lee, 1997). Yapılan araştırmalar sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının hem tümevarım hem de tümdengelimine dayalı akıl yürütme becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazılarının sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Çocuklarda sınıflamaya dayalı tümevarımsal akıl yürütme becerisi iki yaşından itibaren başlamaktadır. Üç ile dört yaş arasında nesnelerin bir özelliğine göre belirli kategori altında en az üç nesneyi sıraladıkları sonucu tespit edilmiştir (Gelman ve Markman, 1986).

Çocuklar dört ile beş yaşları arasında analogi temelli akıl yürütme becerileri geliştiği gözlemlenmiştir. Dört yaşındaki çocukların kemik-köpek, kuş-yuva, gibi benzerliklerden yararlanarak kedi yuvası ile köpek yuvası arasında analogi kurarak akıl yürütme becerileri gözlemlenmiştir (Goswami ve Brown, 1990).

Çocuklarda tümevarımsal akıl yürütme becerileri tümdengelsel akıl yürütme becerilerine göre çok daha iyi gelişmiştir. Bunun sebebi çocukların özel bir durumdan yola çıkarak genelleme yapabilmeleridir (Lee, 1997).

Çocukların tümevarımsal çıkarımlar yapmalarını sağlayan önermeler verilmiş ve sonuca ulaşıp ulaşılmadığı incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada çocuklara önermeler sunulmuştur. Bütün köpekler havlar. Tekir de bir köpektir, gibi verilen iki önerme arasından çocuklar doğru önerme yaparak tümevarımsal akıl yürütme becerilerinin geliştiğini göstermişlerdir (Richards ve Sanderson, 1999).

Çocuklar emeklemeye başladığı andan itibaren mekan ve uzay kavramlarının gelişimi başlamıştır. Çocuklar okul öncesi dönemde, geometrik şekilleri tanımaya başlar (Kandır ve Orçan, 2010). Çocuklarda mekan ve uzay kavramı geliştikçe uzamsal akıl yürütme becerilerini kullanabilme kapasiteleri de gelişecektir (Tian ve Huang, 2009).

Çocuklar akıl yürütme becerilerinin gelişiminde neden-sonuç ilişkisi kurma, tahminde bulunma, analogik bağlantılar oluşturma, önermeler arasında geçiş beş yaşından sonra gelişerek devam etmektedir. Çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişimleri birçok bilişsel becerinin gelişimine ve kullanımına bağlı olarak değişmektedir (Goswami, 2002; Lee, 1997).

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Akıl Yürütme Becerisi

Akıl yürütme becerisi, çocukların dikkatini toplamış oldukları uyaranlar üzerinden benzerlik ve farklılıklar arasında oluşan ilişkilerden yola çıkarak, bilinmeyen durumlara yönelik tahmin yürütme ve karar verme sürecidir. Çocuklar akıl yürütme becerisini edindikleri bilgileri kullanarak çıkarım yapmak için kullanırlar. Çocuklar akıl yürütme

becerisi ile olasılıklı durumlar üzerinden sonuç elde edebilirler (Eysenck ve Keane, 2000; Oaksford, 2005).

Çocuklar yaşam içerisinde birçok yargı karşısında sonuç çıkarabilirler. Çocukların çıkarmış oldukları bu sonuçları mantık çerçevesinde değerlendirerek emin oldukları gerçek ya da önermeler üzerinden gözden geçirmeleri sürecinde akıl yürütme becerisini kullanmış olurlar (Leighton, 2004).

Çocukların akıl yürüterek çıkarmış oldukları sonuçlarda doğrudan gözlemlerine dayalı olaylar vardır. Bu olaylara dikkatlerini yöneltmeleri gerekmektedir. Doğrudan gözlemlenemeyen durumlardan önermeler çıkarımı durumu da söz konusudur. Böyle durumlarda iki ilişkili durumdan biri neden diğeri sonuç olur. Neden ve sonuç arasındaki bağlantıları açıklama, ifade etme ve kavramsallaştırılması da akıl yürütme becerisinin işlevidir. Çocuklar sonuçlardan yola çıkarak, var olan durumun nedenlerini tahmin edebilirler. Çocukların yapacakları bu tahminlerinde önceki öğrenmeleri ve olaylar üzerinde dikkatlerini toplama kapasitelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocukların nedenleri tahmin etmeleri, çevrelerindeki olay ve olgulara yönelik gözlem ve incelemelerine dayanmaktadır (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999).

Çocuklar farklı durumlar karşısında akıl yürütme becerilerini kullanma yetisine sahiptirler. Çocukların akıl yürütme becerisinde kullandığı stratejiler farklı olabilir fakat tek bir durum karşısında bile mantıksal sorunun üstesinden gelebiliyorsa, bu durum akıl yürütme becerisini kullandığının bir göstergesidir (Thornton, Pinto, Shiffrar 1998).

Erken çocukluk döneminde çocuklar basit düşünceler ve somut düşünceler çerçevesinde sadece düşünmezler aynı zamanda, bilimsel düşüncenin temeli olan akıl yürütme becerilerini de kullanmaktadırlar (Hatch, 2012).

National Association for the Education of Young Children (NAEYC), erken çocukluk dönemi alanında rehberlik hizmeti sunmaktadır. Erken Çocukluk döneminde çocukların bilişsel becerileri için etkinlikler düzenleyen kuruluş, bilişsel becerilerin geliştirilmesi için uzman kişiler tarafından eğitim verilmesi gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997; Storey, 2004). NAEYC tarafından erken çocukluk döneminde geliştirilmesi için önemle vurgu yaptığı bilişsel gelişim becerisi akıl yürütme becerisidir. Akıl yürütme becerisi birçok bilişsel beceriyi kendi içerisinde barındıran ve geliştiren bir bilişsel beceridir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1999; Storey, 2004).

Erken çocukluk döneminde eğitim alan çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişimi için sınıflarda eğitim verilmesi önemlidir. Akıl yürütme becerisini destekleyici eğitimlerin verilmesi, sınıf ortamın da zorlukları da beraberinde getirmektedir. Çocukların akıl yürütme becerisi etkinliklerine katılması onların daha cesaretli davranışlar sergilemesini sağlarken, eğlenceli ortam ile öğretmen korkusu oluşmadan okula karşı tutumları da değişecektir (Adagideli ve Ader, 2014).

Erken çocukluk döneminde, okul öncesine devam eden çocukların akıl yürütme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin nitelikli sorular sorması gerekmektedir. Çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişimi için sorular, çocukların seviyelerine uygun olması gerekmektedir (Schwebel, Schwebel, Schwebel ve Schwebel, 2002).

Erken çocukluk döneminde, çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişiminde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü öğretmenler çocuklara sorular yönelttikten sonra, grup içi tartışmaları yönetebilir ve tartışmaları geliştirirlerse, çocukların akıl yürütme becerileri de gelişim sağlayacaktır (Gillies ve Haynes, 2011). Çocuklara sorular sorulduğu ve tartışmaların yürütüldüğü eğitim ortamında öğretim etkinlikleri ve yöntemlerinin seçimi uzmanlık gerektirmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların akıl yürütme becerisinin geliştirilmesinde en etkili ortam oyun ortamıdır. Çocuklar oyun oynarken, stratejiler belirlerler ve bu stratejiler üzerinden akıl yürüterek çıkarımlar yapabilirler (Tuğrul, 2010).

Çocuklar oyun içerisinde, kurgulamış oldukları ortama göre sonuçlar çıkarır ve karar verebilirler. Sonuçlar çıkarıp karar vermesi sonucunda çocukların akıl yürütme becerileri de gelişmektedir. Çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişmesi sonucunda öğrenme deneyimleri de gelişir ve yeni şeyleri öğrenme kapasiteleri de artar. Bu durum çocukların kendi kendilerine öğrenmeleri sonucunda üst biliş kapasitelerinin gelişiminde katkı sunar (Kieff ve Casbergue, 2000).

Çocuklarda akıl yürütme becerisinin gelişmesi için üst bilişsel kapasite gereksinimi vardır (Berk, 2006). Çocuklar akıl yürütebilmesi için ortaya atılan iddialar, beklentiler ve genellemeler üzerinden sonuç çıkarımına gidebilir. Çocukların durumlardan ne kadar çok sonuç çıkarımları olursa akıl yürütme becerileri de o derece gelişir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999).

2.3.1 Akıl Yürütme Becerisinin Boyutları

Akıl yürütme becerisinin iki boyutu vardır. Boyutlar genelden özele ya da özelden genele yargılara ulaşmak için akıl yürütme becerisinin işlevi üzerine kuruludur. Özel bir yargı ya da olgudan yola çıkarak, genel bir yargı ya da olguya ulaşılma sürecinde tümevarımsal akıl yürütme becerisi kullanılır. Genel bir yargı ya da olgudan yola çıkarak, özel bir yargı ya da olguya ulaşma sürecinde tümdengelim akıl yürütme becerisi kullanılır (Christou ve Papageorgiou, 2007).

İnsanoğlu yaşam süreci içerisinde hem tümevarım hem de tümdengelim akıl yürütme becerilerini kullanma gereksinimleri duymaktadır. Çocuklar günlük yaşam içerisinde edindikleri bilgileri kullanarak daha farklı bilgiler edinmesinde, özelden genele akıl yürütme becerisini kullanarak genellemeler yapabilmektedir. Aynı zamanda çocuklar genel bir yargıdan yola çıkarak daha özel bir yargıya ulaşma konusunda benzerlik ve farklılıklara göre, bilgiler arasındaki bağlantı kopukluklarını tümdengelim akıl yürütme becerilerine göre tamamlayabilirler (Brown, 2007). Bu durum çocukluk döneminde olduğu gibi yetişkinlik ve yaşlılık döneminde de olmaktadır.

- *Tümdengelim Dayalı Akıl Yürütme:* Tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisi, kesin sonuçlara ulaşmak için önerilen savlar arasından sonuç çıkarma ya da karar verme sürecidir (Brown, 2007; Piltin, 2008). Doğruluğu kabul gören genellemelerden yola çıkarak özel bir durum hakkında tek bir yargı ya da olgunun zihinde oluşturduğu karar tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisidir (Erbay, 2009).

Tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisi, çocuklarda tek bir yargıya ulaşmasını sağlayarak zihinsel dengeye ulaştırır. Bu durum çocuğun içsel olarak rahatlamasını da sağlayacaktır. Önermeler arasında mantıklı ve kesin olan tek bir yanıt vardır. Tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisi, mantıklı ve kesin yanıtın zihindeki organizasyon sürecine göre ölçülür. “Bütün kuşlar öter” ve “Kanarya bir kuştur” gibi iki önerme çocuğa sunulursa, çocuk “Eğer kanarya bir kuş ise bütün kuşlarda öterse kanarya da ötmelidir” gibi tümdengelim dayalı akıl yürütme kullanarak tek bir yargıya ulaşabilir (Goswami, 2002).

Tümdengelim dayalı akıl yürütme becerisinin işlevsel olarak üç türü vardır. Bunlar, karşılaştırmaya yönelik tümdengelim akıl yürütme, şarta yönelik tümdengelim akıl yürütme, uzamsal tümdengelim akıl yürütme becerisidir (Eysenck ve Keane, 2000; Goswami, 2002).

Çocuklar genel bir yargıdan yola çıkarak ulaştığı özel yargıları karşılaştırabilirler. Bu durum karşılaştırmaya dayalı tümdengelim akıl yürütme becerisidir. Özel yargılar hakkında elde edilen önermeler üzerinden tahminler yapılır. Çocuğun tahminleri gerçeğe ne derece yakınsa akıl yürütme becerisi de o derece niteliklidir. Çocuğa verilen bir önerme şöyle olursa, bütün hayvanlar dört bacaklıdır. İkinci önerme ise, kedi ve köpekte hayvandır. Bu ikinci önerme karşılaştırıldığında, kedi ve köpek dört ayaklı olduğu için birinci önermeyi doğrular, fakat başka hayvanlar için doğru olmayabilir. Karşılaştırma sonucu akıl yürütme becerisinin geçerliliği tartışmaya açılabilir (Eysenck ve Keane, 2000; Goldstein, 2011; Goswami, 2002).

Akıl yürütme becerisi şarta dayalı olabilmektedir. Çocuklara, yağmurlu havalarda şemsiyeyi yanımıza alırız. Önermesi verildiğinde, şemsiyeyi yanımıza almamızın şartı olarak havanın yağmurlu olması gerekir, akıl yürütme becerisi kullanılabilir. Bu durumda havanın yağmurlu olmasına a şartı dersek. Şemsiyeyi yanımıza almamız b durumunu gerçekleştirir. A şartına bağlı olarak B durumu gerçekleşirken, B durumun gerçekleşmesinde A şartı vardır. Böylece A şartı ve B durumu arasında karşılıklı belirleyicilik öncülü oluşturmaktadır. Şarta yönelik akıl yürütme becerisinde, çocuğun mantıksal çıkarımları da son derece önemlidir. Çünkü güneşli olursa yanına şemsiye almaz sonucu mantıksal akıl çıkarmadır. Böyle bir durumda çıkarım yapılan durum ne kadar koşulları sağlarsa o kadar iyi akıl yürütülmüş olur (Eysenck ve Keane, 2000; Goldstein, 2011).

Tümden gelim akıl yürütme becerilerinde, görsel algılamaya dayalı ve görsel uyaranlara yönelik akıl yürütmede gerçekleştirilebilir. Çocukların genel bir örüntüden başlayarak başlangıç örüntüsünü keşfetmesi uzamsal akıl yürütme becerisidir (Piltin, 2008). Uzamsal akıl yürütme becerisinde uyaranlar arasında ilişki kurulur. Genel uyaranı oluşturan tüm birimler gözden geçirilerek, başlangıç uyaranına kadar sırayla imaj ve sembol ilişkileri gözetilir. Bu süreçte çocuğun uyaranlar üzerinde dikkatini toplaması gerekmektedir.

- *Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme:* Tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisinde, önermeler olgular diye ifade edilir. Tümevarımsal akıl yürütmede önermeler, bir ya da daha fazla belirgin örneğin gözlemlenmesine dayanır. Gözleme dayalı bu örnekten çıkılarak genel bir sonuca varılır (Goldstein, 2011).

Tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisinde sonuçlar farklı kesinlik derecelerine göre yorumlanır. Öncüllerin kesin bir sonucu yoktur. Örneğin, Karsta görmüş olduğum bütün

kargalar siyah, Ankara da gördüğüm kargalar da siyah bu durumda bütün kargaların siyah olduğu söylenebilir. Bu durumda kesin bir sonuca ulaşmak mümkün olmasa da bireyin gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak genellemelerde bulunmasına, tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisi denir (Erbay, 2009; Goldstein, 2011).

Tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisinin gelişimine çeşitli etkenler katkıda bulunur. Tümevarıma dayalı akıl yürütmede gözleme ve deneyime dayalı olduğu için; verilerin niteliği, gözlem sayısı ve gözlemlerin temsil edilebilirliği önemlidir. Verilerin niteliği, gözlemlenen sonuçların deneyime bağlı olarak güçlü sonuçlar elde edilse de bilimsel olarak incelendiğinde niteliğini test etmek önemlidir. Gözlem sayısı, belirli bir bölgede bir durumu gözlemleyip, farklı mekân ve zaman içerisinde tekrarlanması tümevarımsal akıl yürütmeyi güçlendirir. Gözlemlerin temsil edilebilirliği, belirli bir kategoride toplanan gözlemler bu kategoriyi ne kadar temsil ettiği ile ilgilidir (Goldstein, 2011).

Tümevarıma dayalı akıl yürütme becerisinin üç türü vardır. Bunlar sınıflama, anlama ve analogik temelli tümevarıma dayalı akıl yürütme becerileridir (Goswami, 2002).

Sınıflamaya dayalı tümevarımsal akıl yürütme becerisinde, herhangi bir olgunun genel nitelik ve özelliklerine göre kategori altında toplanıp, alt sınıflara ayrılmasına dayanır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar kategori oluşturabilmektedir. Oluşturdukları kategorilerin sayısı iki grup altında toplanabilir (Goswami, 2002). Sınıflamaya dayalı akıl yürütmede ise, gözlemlerin temsil edilebilirliği önemlidir (Goldstein, 2011).

Karşılaşılan problemlere karşı bireylerde problemin çözümüne yönelik çözüm önerileri ve çözümü anlama ortaya çıkabilir. Bu durumda bireyin anlamaya dayalı akıl yürütme becerisini kullandığı söylenebilir. Anlamaya dayalı akıl yürütme becerisi çok kez tekrarlayan bir problemin aniden ortaya çıkan çözümüne dayalı olduğu için bilinç düzeyinde gerçekleşmez (Goswami, 2002). Aniden çıkan çözüm, tekrarlanan gözlem sayısının ve gözlemin niteliğine göre değişebilir. Bu nedenle anlama dayalı akıl yürütme becerisinde gözlem sayısı artıkça ortaya çıkacak olan çözüm daha etkili olacaktır (Goldstein, 2011).

Akıl yürütme süreçlerinde benzer durumlardan yola çıkarak, bilinmeyen olguyu bilinen olgu üzerinden açıklanması sonucunda, analogi temelli tümevarımsal akıl yürütme becerisi ortaya atılmıştır. İki durum arasında biri kaynak iken diğeri hedeftir. Burada kaynak bilinen durum, hedef ise bilinmeyen durumdur. Kaynak ile hedef arasındaki ilişki incelenir ve hedefe yönelik akıl yürütülerek analogik bağlantılar kullanılır (Bilgin ve Geban, 2007; Dağlıoğlu, 2007; Kaptan ve Arslan, 2002).

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Dikkat Yetisi İle Akıl Yürütme Becerisi Arasındaki İlişki

Bilişsel gelişim tabanlı yaklaşımları araştıran psikologlar, canlıların yapmak istedikleri ve yaptıkları davranışları zeka, algı, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin incelenmesi ve yorumlanması ile anlaşılabilirliğini belirtmektedir (Atkinson vd, 2008, s.13; Senemoğlu, 2007, s.99).

İnsanlar belirli bir problemi çözebilmek için bir konu ya da olayın üzerine dikkatlerini toplar. Belirli bir problemin çözümünde deneme-yanılma yaparak yapılan sonuca ulaşılabilir. Bu çözümleri çocukların duyuşsal motor ve işlem öncesi dönemde yaygın olarak kullandıkları görülür. Somut işlemler ve soyut işlemler döneminde çocuklarda akıl yürütme becerileri gelişerek deneme yanılma kullanmadan problem çözebilirler (Bayhan ve Artan, 2005; Goswami, 2002, s.512; Senemoğlu, 2007, s.99). Piaget'nin zihinsel gelişim kuramında tüm dönemlerinde normal gelişim gösteren ve dikkat yetersizliği olmayan çocuklar üzerinde geçerlidir. Çocukların dikkat toplama problemi olması durumunda hem deneme yanılma hem de akıl yürütme becerisine bağılı olarak problem çözme kapasiteleri farklılık gösterir.

Dikkat, algılama, hatırlama, problem çözme ve öğrenme gibi bilişsel süreçler açısından önemli bir etmendir. Genel anlamıyla dikkat zihinsel çabanın, duyuşsal veya zihinsel olaylara yoğunlaştırılmasıdır (Solso vd, 2009, s.98). Cammann ve Spiel (1991) ise dikkat kavramını; *“düşüncenin belli bir süre olay, nesne, durum gibi belirli bir noktaya yönlendirilmesi ve o anda mevcut diğer uyarıcılara yönelmeme becerisi”* olarak tanımlamaktadır (Kaymak, 2003, s.11).

Çocuklar gördüğü, duyduğu, dokunduğı tattığı nesnelere yönelik düşüncelerini ifade eder. Düşüncenin kapsadığı temel durum etki tepki ilişkisini, olaylardaki ardışıklığı, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılığı algılamayı, belleğı, dikkati, objeleri kategorize edebilmeyi ve mantık yürüterek cevaplamayı içermektedir (Goswami, 2002, s.512; Solo vd, 2009, s.453). Bu süreçte çocukların uyarıcıları alması için uyarıcılara odaklanması gerekmektedir. Odaklanma işlemi başladıktan sonra farklı uyarıcılar algılanmaz. Gelen uyarıcılar anlamlandırılarak akıl yürütme becerisi için varsayımların ilk kodları olur.

Richland, Morrison ve Holyoak (2006) yaptıkları araştırmalarında dikkat dağıtma ve akıl yürütme becerisi arasındaki ilişkinin etkisini incelemiştir. Araştırmada çocukların dikkatlerini dağıtıcı resimlerin yer aldığı resim çiftleri gösterilmiştir. Çocuklardan

gördükleri ilk resim ile diğer resim arasında eşleştirme yaparak göstermesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dikkat bozucu etmenlerin olduğu yerde ilişkisel özelliklerin artmasına bağlı olarak çocukların akıl yürütme becerisinin güçleştiği görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma ile ilgili dikkat toplama etkinlikleri ve akıl yürütme becerileri yurt içi ve yurt dışı araştırmalar altında sırasıyla verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Araştırmalar

Dikkat toplamayla ilgili araştırmalar için literatür taramasındaki ölçüt, araştırmaların amacı, araştırmada kullanılan veri toplama aracı benzerliği, araştırmaların hedef kitlesinin uygunluğu ile ilişki kurularak araştırmalar tespit edilmiştir. Dikkat toplama ile ilgili araştırmalar hakkında yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Kaymak (2003), tarafından yapılan araştırmanın amacı dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın modeli deneysel araştırma modelidir. Çocuklara 13 oturumdan oluşan dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Her oturumun uygulama süresi 30-40 dakikadır. Araştırmanın sonucunda, dikkat toplama eğitim programının uygulandığı deney grubunun dikkat toplama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. İzleme testi sonucunda, dikkat toplama eğitiminin etkisi son test uygulamasından 3 ay sonrada etkisi sürmektedir.

Karaduman (2004), tarafından yapılan araştırmanın amacı dikkat toplama eğitimi ve güdülenme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama beceri düzeyleri ve benlik algısı ve akademik başarı düzeyleri incelenmiştir. 24 oturumdan oluşan dikkat toplama eğitimi çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubuna müdahale yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda dikkat toplama eğitimi uygulanan deney grubundaki çocukların, akademik benlik algısı ve okul başarısı, dikkat toplama becerisinin kontrol grubuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık deney grubunun lehinedir. Çocukların sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yaycı (2007), tarafından yapılan araştırmada dikkat eğitim programı hazırlanmış ve ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim göre çocuklara uygulanmıştır. Uygulanan dikkat

programının seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerileri üzerinden etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 13 oturum dikkat eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre seçici ve odaklanmış dikkatlerinin daha çok geliştiği tespit edilmiştir.

Demirova (2008), tarafından yapılan araştırmada piyano eğitimi vererek çocukların dikkat toplama becerilerini gelişimindeki etki tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerden oluşan en az 1 yıl piyano eğitimi alan çocuklar deney grubu, piyano eğitimi almayan çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 40 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda piyano eğitimi, çocukların dikkat toplama becerilerine olumlu gelişim sağlamıştır.

Kuşçu (2010), tarafından yapılan araştırmada Orff-Schulwerk yaklaşımı kullanılarak 5-6 yaşında olan çocukların dikkat becerilerinin geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “(FTF-K) Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Orff-Schulwerk yaklaşımına uygun müzik etkinliklerinin deney grubundaki çocukların dikkat becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) tarafından yapılan araştırma, montessori eğitimi verilen 5 ile 6 yaş çocukların dikkat toplama becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak, Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (FTF-K) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Montessori eğitim programıyla eğitim alan çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programına eğitim alan çocuklara göre dikkat toplama becerilerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Özmen (2011) tarafından yapılan araştırmada, dikkat toplama sorunu olan bir çocuğun günlük yaşamdaki problemleri davranışları üzerinde, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında evde ve okulda başlangıç düzeyi verileri incelenmiştir. Başlangıç verisinin tutarlılık durumuna göre ebeveyn ve öğretmen eğitimi verilmiştir. Eğitim uygulamaları sürecinin her periyodunda veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dikkat toplama sorunu olan çocuğun günlük problemleri davranışları değişmeye başlamıştır. Problem davranışlarındaki azalma öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının uygulanması ile devam etmiştir.

Doğru ve Kayılı (2012), tarafından yapılan araştırma, dil ve konuşma problemi olan bir çocuk üzerinden yürütülen 3 yıllık boylamsal bir araştırmadır. Çalışma çocuğun okula devam edinceye kadar olan süreçte, dikkat toplama becerisi, dudak egzersileri, nefes kontrolü, sosyal iletişim, telaffuz ve özgüven gelişimi takip edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, çocuk okula başladığı zaman, dikkat toplama ve dil becerilerinin gelişimi ve okula katkısı olduğu tespit edilmiştir

Bozan ve Akay (2012) tarafından yapılan araştırmada, normal gelişim gösteren ilköğretim 5.sınıfa devam eden çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmeye dayalı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programın dikkat toplama becerisini geliştirme derecesi araştırılmıştır. Araştırma deneysel desenli bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bourdon dikkat testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre dikkat toplama becerilerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık deney grubundaki çocukların lehinedir.

Erbay (2013) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaş çocuklarının dikkat toplama becerisi, okuma olgunluğu becerisi ve işitsel muhakeme ve işlem becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama desenli bir araştırmadır. Araştırmada dikkat toplamayı tespit etmek için veri toplama aracı olarak “(FTF-K) Beş Yaş Çocuklarını Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dikkat toplama becerisinin, işitsel muhakeme, işlem becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gözalan (2013) tarafından yapılan araştırmada, “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının” 5 ve 6 yaş çocukların dikkat toplama ve dil becerilerine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modelidir. Çocukların dikkat toplama becerilerini belirlemek üzere, beş Yaşındaki Çocukları İçin Konsantrasyon Testi (FTF-K) kullanılmıştır. Çocukların dil becerilerini tespit etmek için, Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Deneme grubuna 10 hafta boyunca hafta da 2 kez “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dikkat ve dil becerisinin ön test, son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun dikkat ve dil becerilerindeki puan artışı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu durumun sebebi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte uygulanan, “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı”ın etkisi olduğu düşünülmektedir.

Seçer ve Özmen (2015), tarafından yapılan araştırmanın amacı, dikkat toplama becerisi geliştirici etkinliklerin içtepkisel özellikli okul öncesi dönem çocuklarının düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi tespit edilmesidir. Dikkat toplama becerisini geliştirici eğitim programı 8 hafta uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubunda bulunan çocuklara göre dikkat toplama becerisinin daha fazla olduğu, ayrıca daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Altun, Hazar ve Hazar (2016) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşındaki çocuklara zeka oyunları oynattırılmış ve dikkat toplama sürelerindeki artış incelenmiştir. Araştırma deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın deney grubuna zeka oyunları uygulanırken, kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı sadece uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (FTF-K) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Akıl yürütme becerileri ile ilgili araştırmalar için literatür taraması sonucu tespit edilen yurt içindeki araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Alp ve Dirî (2003) yaptıkları araştırmada çocukların genel akıl yürütme becerisini değerlendirmek için Bilişsel Yetenekler Testi Form 5'nin Birincil Bataryası Düzey 1 testinin geçerlilik çalışmalarını yapmışlardır. Geçerlik çalışması yapılan formun 3 özel 2 devlet okulu olmak üzere, toplam 405 çocuğa uygulamışlardır. Bu çocukların 45'i okul öncesi dönemde iken 360'ı ilkököl birinci sınıf düzeyindedir. Araştırma sonucunda, Bilişsel Yetenekler Testi Form 5'nin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu, birinci sınıf düzeyinde çocukların, okul öncesi dönem çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul değişkenine göre özel okul puanının devlet okuluna göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Aydın ve Mertoğlu'nun (2006) yaptıkları araştırmada beş ile altı yaş arasında olan okul öncesine devam eden çocukların akıl yürütme becerisi ile ritim algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya toplam 157 çocuk katılırken, çocukların 80' kız, 77'si erkek cinsiyet dağılımı göstermektedir. Çocukların akıl yürütme becerisini tespit edebilmek için analiz sentez testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocukların ritim algılarını tespit etmek için ise ritim algıları testi uygulanmıştır. Çocukların bu iki becerisi arasındaki ilişkiyi belirlenmesinde perason korelasyon katsayısı yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çocukların akıl yürütme becerisi ve ritim algısı arasında anlamlı bir

ilişki vardır. Çocukların yaş kategorisine göre anlamlı farklılığı incelendiğinde altı yaş çocukları ile beş yaş arasında anlamlı farklılık olduğu, farkın yönünün altı yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Güven ve Aydın'ın (2006) yaptıkları araştırmada beş ile altı yaş arasında olan okul öncesine devam eden çocukların akıl yürütme becerisi ile sezgisel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çocukların akıl yürütme becerisini tespit edebilmek için analiz sentez testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocukların sezgisel düşünme becerilerini tespit etmek için ise Matematik Testi-2 uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akıl yürütme becerisi ile sezgisel düşünce arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu altı yaşında olan çocukların akıl yürütme becerisi, beş yaşında olan çocukların akıl yürütme becerisine oranla daha iyi olduğu ve iki yaş grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Erbay (2009) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi kuruma devam etmekte olan altı yaşındaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisini incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya toplam 30 çocuk katılmış olup, 15 deney, 15 kontrol grubu olacak şekilde çocuklar eşleştirilmiştir. Araştırmada İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi – GMGBT (Test of Auditory Reasoning and Processing Skills - TARPS)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yatarıcı drama faaliyetlerinin çocukların akıl yürütme ve işlem becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, “akademik ve dil becerileri eğitim programının” 61-66 aylık çocukların bilişsel becerilerini, erken akademik ve dil becerilerinin gelişiminde etkisini tespit etmek istemişlerdir. Araştırma karma desenli araştırma metodu uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 61-66 aylık toplam 64 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada nicel veriler için Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 (BYTF-6)”, ve “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT)” nitel verileri değerlendirmek için ise “Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan eğitim programının deney grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerisi ile akademik ve dil becerilerinin gelişimini sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu deney ve kontrol grubunun son testindeki anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna göre yorumlanmıştır. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir.

Kızıltepe ve Ömeroğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine “muhakeme eğitim programı”nın etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada muhakeme eğitim programının etkisini tespit edebilmek için deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deney grubunda 41 çocuk kontrol grubunda 41 çocuk olmak üzere toplam 82 çocuk üzerinden yürütülmüştür. 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanan “Muhakeme Eğitim Programının” sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık deney grubunun lehinedir. Bu bulgu ışığına uygulanan programın çocukların akıl yürütme becerisini geliştirici etkisi olduğu söylenebilir.

2.5.2. Yurt Dışında Araştırmalar

Diebel, Feige, Gedschold, Goddemeier, Schulze, ve Weber (1998) tarafından yapılan araştırmada, beyin hasarı olan yetişkinlerde kullanılan bilgisayar destekli eğitimin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde uygulanması sonucunda, çocukların dikkat toplama becerilerine olan katkısı araştırılmıştır. Araştırmaya okul öncesi dönemden (5,2 yaş) 15 çocuk, ikinci sınıf düzeyinde (7,4 yaş) 12 çocuk ve dördüncü sınıf düzeyinde (9,5 yaş) 15 çocuk olmak üzere toplam 42 çocuk katılmıştır. Çocuklara kendi yaş grubu düzeyine göre, basitten zora sıralanacak şekilde bilgisayar ekranında belirli bir uyarı seçmesi için bir nesne gösterilir. Nesne doğru seçildiğinde menünün sağ tarafında doğru olduğu simgesi belirir. Çalışmanın sonucunda, çocukların uyarılarla ilgileri, motivasyonları, ip uçları yakalaması ve hataların belirlenmesi gibi durumların tespiti yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları zorlaşan durumlar karşısında güçlük yaşarken ilk okul döneminde olan çocuklar soruların zorlaşması karşısında verdikleri cevaplarla kendilerini motive etmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarına göre bilgisayar destekli eğitimin ilk okul düzeyinde daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar eğitiminin çocukların motivasyonunu sürekli yüksek tuttuğu ise araştırmanın diğer bir sonucudur.

Clikeman, Nielsen, Clinton, Sylvester, Parle ve Connor (1999) ise yaptığı çalışmada, öğretmen ve ebeveynlerin önerisi ve DSM-IV kriterlerine uyan, dikkat kontrol becerisi zorluğu çeken çocukların dikkat kullanma becerisini artırmak için, dikkat eğitim programı uygulamışlardır. Araştırmaya ilkökul 2 ve 6 sınıftan olan 33 çocuk katılmıştır. Çocukların yaş aralığı 8 ile 12 arasında değişmektedir. 18 hafta boyunca deney grubundaki çocuklara, 4-5 kişilik gruplar şeklinde haftada iki gün eğitim verildi. Araştırmanın sonucunda ön test,

son test uygulanan gruplarda, dikkat eğitimi uygulanan grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Dikkat eğitimi alan çocukların görsel ve işitsel dikkatlerinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kerns, Eso ve Thomson (1999) yaptığı araştırmada, dikkat toplama becerisi düşük olan çocukların dikkat toplama becerisini geliştirmek için, 1994 yılında hazırlanan “dikkat et” etkinliklerinin etkililiğini sınamaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan 7 ile 11 yaş arasında toplam 14 çocuğa “dikkat et” etkinlikleri uygulanmıştır. “Dikkat et” eğitim programı 8 hafta süresince haftada iki gün, otuz dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada tedavi ve kontrol grupları yaş, cinsiyet ve ilaç kullanımına yönelik psikometrik ölçümler sonucunda eşleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, ebeveynler tarafından doldurulan davranış değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesi sonuçları ise tedavi grubunda olan çocukların dikkatlerini daha iyi topladıkları ve iç dürtüsel davranışlarını kontrol ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programına katılan çocukların belirli yönergelere dikkatlerini toplayamadıkları fakat genel anlamda dikkat toplama becerilerinde olumlu artış olduğu tespit edilmiştir.

Thomson ve Kerns’in (2000), yapmış oldukları araştırmada dikkat ve bellek arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmalarını klinik araştırma metodunda yürüterek, beyin hasarlı çocuklar arasından hatırlama gücü çeken ve dikkat toplama becerisi düşük olan çocuklar üzerinden tek denekli deneysel araştırmalar yapmışlardır. Araştırmaları iki genç üzerinden elde ettikleri bulgulara göre yorumlamışlardır. Dikkat toplama ve bellek sorunu olan çocuklara dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda dikkat ve bellek arasında pozitif ilişki olduğu ve eğitim programının dikkat toplama becerisine katkı sunduğu savunulmuştur.

Butler ve Copeland (2002) yaptığı çalışmada, kanser çocukların bilişsel becerilerini ve dikkat toplama sorununu gidermek için psikolojik temelli rehabilitasyon program geliştirmişlerdir. Psikolojik temelli rehabilitasyon programı, Sohlberg ve Mateer (1986) tarafından geliştirilen dikkat eğitim programından yararlanarak hazırlanmıştır. Araştırma klinik bir araştırma olup 31 kanser tedavisi gören çocuk katılmıştır. Rehabilitasyon temelli dikkat eğitim programının etkililiğini tespit etmek için 21 çocuk rehabilitasyon grubu 10 çocuk kontrol grubu şeklinde eşleştirilmiştir. Rehabilitasyon temelli dikkat eğitim programı 6 ay boyunca 50 saat üzerinden uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda dikkat

eğitimi uygulanan grubun, kontrol grubuna göre dikkat toplama becerilerinde önemli ölçüde artış olduğu tespit edilmiştir.

Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi sınıflarda, öğretmenlerin dikkat türleri ile çocukların davranış bozukluğu, cinsiyetleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 75 kız çocuğu, 78 erkek çocuğu olmak üzere toplam 153  ocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya 50 okul öncesi  ğretmeni katılmıştır. Araştırmada  ocukların davranışları ve öğretmenin tavırlarına yönelik video kayıtları tutulmuş ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, önce araştırmaların sonuçlarına göre okul öncesi  ğretmenlerinin erkek çocuklarıyla daha çok ilgilendiği kız çocuklarıyla daha az ilgilendiği sonucuna ulaşılmamıştır. Okul  ncesi  ğretmenlerinin çocukların davranış bozukluklarını gidermesi ile dikkat toplama sürelerinde artış ve etkinliklerine katılımın daha düzenli olduğu tespit edilmiştir.

David Acevedo-Polakovich, Lorch ve Milich (2007) yaptığı çalışmada dikkat eksikliği tanısı konulmuş çocuklarda dikkat toplama sorunu oluşmasında televizyon izleme ve kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Dikkat toplama sorunu olan çocuklarda televizyon izleme sıklıkları demografik ve çevresel özelliklere göre farklılık göstermektedir. Dikkat toplama sorunu olan çocukların daha fazla televizyon seyretmekten keyif aldıkları, televizyonla ilişkili etkinliklerde daha çok yer aldıkları, okuma ile ilgili etkinliklerden kısa sürede sıkıldıkları ve okuma etkinliklerinde yeterince yer almak istemedikleri sonucuna ulaştılar. Dikkat toplama sorunu olan çocuklarla, dikkat toplama sorunu olmayan çocukların haftalık okuma oranları arasında farklılık yokken, dikkat toplama sorunu olan çocukların haftalık olarak televizyon izleme oranlarının arttığı tespit edilmiştir.

Bennett Murphy, Laurie- Rose, Brinkman ve Mc Namara (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının sürekli dikkat ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma okul öncesi dönemde olan 40  ocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada gözlem tekniği kullanılarak, çocukların serbest oyun sırasında elde edilen bulgulara göre sonuçlar yorumlanmıştır. Dikkat toplama bozukluğu olan çocukların sosyal davranışlarında sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Çocukların dikkat toplama becerisinin gelişiminde sosyal yeterlilikleri ile doğrudan ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat toplama becerisi yüksek olan çocukların daha toplumsal içerikli alanlarda oldukları tespit edilmiştir. Toplumsal alanlardan uzak olan çocuklarda dikkat toplama becerisinde düşük ve oyun alanında saldırgan tavırları tespit edilmiştir.

Janvier ve Testu (2007), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi, birinci sınıf ve beşinci sınıf çocuklarının günün periyotlarında gözlemlenen dikkatlerinin yaşla olan ilişkileri incelenmiştir. Çocukların yaş aralıkları okul öncesi döneminde 4-5 yaş, ilkokul birinci sınıf 6-7 yaş, beşinci sınıf 10-11 yaştır. Çocukların dikkat becerilerindeki düzenli artış okul öncesi dönemde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların dikkat becerileri düzenli bir şekilde 10-11 yaşa doğru artarak gelişmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının dikkatlerinin gün içerisindeki aktiviteleri incelendiğinde, sabah, öğle ve öğleden sonra farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların dikkat becerilerindeki en büyük dalgalanma okul öncesi dönemde karmaşık sonuçlar verirken, ilkokul birinci sınıf ve beşinci sınıfta günün periyotlarında sabah odaklanmalarında yükselme öğle azalma, öğleden sonra artış tespit edilmiştir.

Piscalkiene (2009) tarafından yapılan araştırmada, çocukların psikomotor becerilerini artırıcı, sosyal davranışlarını geliştirici eğitim programı ile ilkokul birinci sınıfa devam eden 22 çocuk ile dikkat toplama eğitimi yapmıştır. Araştırmaya katılan çocukların dikkat toplama problemi tanısı konulmuştur. Bu çocukların benlik gelişimi, bellek, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin gelişim sorunu ve öğrenme güçlüğü çektikleri gözlemlenmiştir. Sınıflarında yürütölen eğitim programlarına ek uygulanan dikkat eğitim programı 6 ay sürmüştür. Çocuklara uygulanan eğitim programı sonucunda, öz değerlendirmeye dayalı davranış ve sosyal yeterliliklerinde değişim olmadığı tespit edilirken, nispeten dikkat toplama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Smith ve Wallace (2011) yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü ve dikkat toplamsa sorunu olan çocukların sosyal becerileri ile karşılaştırmak için ilköğretimde özel eğitimin boylamsal çalışmasından alınan (SEELS, 2003) verileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, dil gelişim bozukluğu ve dikkat toplama sorunu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde, sadece dil gelişimi bozukluğu olan çocukların daha belirgin sorunları olduğu tespit edilmiştir. Aile katılımı etkinlikleri sonucunda dikkat toplama ve dil gelişimi sorunu olan çocuklarda özel gereksinim gerektiren durumla ilişkili olarak azaldığı ve sosyal becerilerin arttığı belirlenmiştir.

Guy, Rogers, ve Cornish (2013), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocukların görsel ve işitsel sürdürülebilir dikkatlerinin yaşları ile olan ilişkileri incelenmiştir. Çocukların yaşları, 3, 4, 5 ve 6 yaşlarındadır. Çocuklar dikkat becerilerini geliştirmek için onların yaşlarına göre görevler verilmelidir. Bu görevler çok iyi seçilmelidir. Araştırmada yaşlara göre seçölen görevlerin işitsel ve görsel dikkatin bir görev

üzerinde sürdürülebilirliği incelendiğinde, benzer işlevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada verilen görevler işitsel ve görsel dikkatin sürdürülmesi için aynı uyarıların belirli görevlerde çalıştığını göstermektedir.

McClelland, Acock, Piccini, Rhea ve Stallings (2013), tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemden üniversiteye kadar okul başarısını tespit edilmesine yönelik, evlatlık edinilen çocuklarla, kendi ailelerinde yetiştirilen çocuklara yönelik yapısal eşitlik modellemesi üzerinden dikkat toplama süresi, matematik başarısı ve sözel dağarcık gibi çeşitli değişkenler, yaş değişkeni üzerinden yorumlandı. Araştırma Colorado evlat edinme projesine katılan 430 çocuk üzerinde gerçekleştirildi. Araştırmanın sonucunda, çocukların 4 yaşında kazanmış oldukları dikkat toplama becerilerinin matematik başarısı ve sözcük dağarcığını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Çocukların 7 yaşında matematik başarısı ve sözcük dağarcığı edinimi becerisine yönelik beceri gelişimi, okul başarısını etkilemekte ve annenin eğitim düzeyi bu başarı da etkili olmaktadır. Çocukların dikkat toplama becerisi üniversite mezuniyetine kadar etkili olduğu ve bu becerinin gelişiminde 4 yaşın 7 yaşa göre daha kritik bir sonuç elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların erken yaşlarda dikkat toplama becerisi sonraki yıllarında başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Barnes vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların akademik başarıları ve bilişsel güçlüklerini destekleyen müdahale programı sonrasında matematik ve dikkat becerisine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma 24 hafta boyunca, haftada 4 gün matematik eğitimi ve 16 adet dikkat eğitimi etkinliği uygulandı. Araştırmanın çalışma grubunu rastgele katılan 518 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çocukların akademik başarısı, matematik eğitimi ile ilişkilendirilirken, bilişsel güçlükler ise dikkat becerisi ile ilişkilendirildi. Matematik becerileri doğrudan dikkat toplama becerisine etkisi olmasa da dikkat gelişimine katkı sunduğu sonucu tespit edildi. Matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat toplama becerilerinin de çok iyi olmadığı tespit edildi.

DiCarlo, Baumgartner, Ot ve Geary (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde olan 63 çocuğa yapılan öğretim faaliyetleri ile çocukların sürdürülebilir dikkatleri arasında anlamlı farklılık incelenmiştir. Öğretim faaliyetleri, çocuğun seçimi, yetişkinin seçimi ve yetişkinin sunumu üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların üç öğretim koşullarına göre dikkatlerini sürdürmeye yönelik anlamlı farklılık tespit edildi.

Çocuklara daha çok seçim şansı verildiğinde dikkatlerini öğretim etkinliği üzerinde toplayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akıl yürütme becerileri ile ilgili araştırmalar için literatür taraması sonucu tespit edilen yurt dışı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Cheshire, Ball ve Lewis (2005) yaptıkları araştırmada, anaoloji temelli akıl yürütme becerisi ile çocukların kendi kendilerine verdikleri zihinsel yönergelere göre açıklama oluşturma yöntemi ve oto-kontrol arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu altı ile yedi yaş arasında toplam 110 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 57'si kız, 53'ü erkektir. Araştırma farklı boyutlar içeren matrislerden oluşan hayvan figürlerine ilişkin eksikleri tamamlama çalışmaları içeren etkinliklerden oluşmuştur. Etkinliklerde matrisler oluşturulduğunda, rengine, boyutuna, yerleşim yerine ve türüne göre dört bacaklı hayvan şekillerinin tamamlanmasında, çocukların açıklama yapması, geri bildirim vermesi, açıklama ve geri bildirim vermesi, tekrardan oluşan alıştırmalar ve oto kontrolen oluşan koşullar bulunmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların belirli uyaranlara göre kendilerine komut vererek, analojik akıl yürütme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Singer-Freeman (2005) yapmış oldukları araştırmada çocukların benzer ilişkiler kurmuş oldukları problemlerin çözümlerinde, akıl yürütme becerilerini nasıl kullandıkları incelenmiştir. Çocuklara biçimsel benzer uyaranları içeren problemler verilmiş ve çocukların çözümleri tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu yirmi dört ile otuz aylık çocuklardan oluşan toplam 30 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna çocukların çocukların ilişkisel uyaranların betimlendiği problemleri kısa süre çözümleri tespit edilmiştir. Problem durumunda ilişkisel uyaranlar betimlenmediği etkinliklerde ilk yanıtlarında doğru cevap veremedikleri ama akıl yürütme becerisini kullanarak doğru cevap buldukları tespit edilmiştir. Çocukların ön öğrenmeleri sonucu ilişkisel uyaranları öğrenikten sonra daha etkili akıl yürütme becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Richland, Morrison ve Holyoak (2006) araştırmalarında dikkat dağıtıcı uyarıcıların, analojiye dayanan akıl yürütme becerisiyle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada dikkat dağıtıcı uyaranların olduğu ortamdan analoji temelli akıl yürütme becerisine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 22'si üç ile dört yaş aralığında, 21'i altı ile sekiz yaş aralığında, 25'i ise on üç ile on dört yaş aralığından olan 68 çocuk

üzerinden araştırma yapılmıştır. Araştırmada, analogi temelli akıl yürütme becerisi ile ilişkisel özellik gösteren dikkat dağıtıcı uyaranları içinde barındıran resim çiftleri çocuklara gösterilmiştir. Çocuklara gösterilen ilk resim ile diğer resimde bulunan ilişkiyi tespit edilmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dikkat dağıtıcı uyarıcıların olduğu ortamda ilişkili uyaranların sayısı arttığında, çocukların analogi temelli akıl yürütme becerisini kullanarak problemlerini çözmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir.

Säre, Luik, Tulviste, (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına felsefe eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın amacı çocukların ve öğretmenlerinin akıl yürütme becerilerine etkisini tespit etmektir. Araştırma yarı deneysel bir model olup ön test- son test uygulamasının karşılaştırılması yapılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca haftalık bir felsefe tartışma konusu üzerinden eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların problem nedenlerini açıklamada; karşılaştırma, benzetme, gerekçe, ifade etme nedensel bağlantı, kontrol grubundaki çocuklardan daha iyidir. Araştırmanın sonucunda felsefi eğitim programı dört temel dil becerisi ve akademik başarı, sözel akıl yürütme becerilerini gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur .

Demetriou, Merrell ve Tymms (2017) tarafından yapılan çalışma, okuryazarlık, sayısal işlem ve akıl yürütme ile ilgili becerilerin erken dönemde geliştirilmesinin sonraki yıllarda okul performansı ile ilişkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İngiltere'de okul başlangıcında 1073 çocuğa dört deneme yaş grubuna ayrılmıştır. (ortalama yaş 4.12, 4.37, 4.62 ve 4.88 yıl) Üç yıl boyunca yaş grubu özelliğine uygun veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır. 6 ile 7 yaşlarına geldiğinde 5 yaşında kazanılmış olan okuryazarlık, sayısal işlem ve akıl yürütme becerilerinin gelişimi arttığı gözlemlenmiştir. Cinsiyet olarak karşılaştırıldığında kızlar erkeklerden dil gelişimi açısından daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak beş yaşın sonunda dil becerisi açısından cinsiyet farklılığı azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Yapısal eşitlik modellemesi, dil, matematik ve muhakemenin üç yeteneğin her iki test sonucunun genel yetenek faktörü (g) ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlk okula başlamada genel yetenek performansı, ilköğretimin üçüncü yılında akademik başarı üzerinde etkisini göstermiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; dikkat yetisini ve akıl yürütme becerisini geliştirici çalışmaların okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çok sayıda olmadığı belirlenmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, dikkat

yetisi ve akıl yürütme becerisi arasında ilişkiyi konu alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle dikkatin farklı türlerinin ve beş duyuya hitap eden uyaranları içerisinde barındıran “Okul ncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın okul öncesi dönem çocukları, ailleri, öğretmenleri üzerinde etki ve farkındalık düzeylerinin artmasını sağlaması son derece önemlidir. Bu araştırma ile geliştirilen “Okul ncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” alana katkı sağlayarak, bu konuda benzer araştırmalara ışık tutacağı ve yeni araştırmalara temel tutacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu araştırma, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın (60-72) aylık çocuklarının dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına, veri toplama süreci ve yöntemi, toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın (60-72) aylık çocukların dikkat toplama ile akıl yürütme becerilerine etkisini test etmek amacıyla, nicel ve nitel veriler kullanılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma metoduna uygun deneysel bir araştırma ve nitel araştırma metoduna uygun gözlem ve görüşme teknikleri ile elde edilecek olan verilerin kullanılması sonucunda, araştırmanın deseni karma desen (mix research) şeklinde planlanmıştır.

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel desenler; gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi experimental designs) ve zayıf deneysel desenler (weak experimental designs) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2001, s.3; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.195-208). Bu araştırmada yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, hazır gruplardan ikisi dikkat toplama ve akıl yürütme becerileri açısından

eşleştirilecektir. Dikkat toplama ve akıl yürütme becerileri eşit olan gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirleneceğinden tam deneysel desen kullanılmıştır. Tam deneysel desenler arasından Solomon'un dörtlü grup modeli tercih edilmiştir.

Desende bağımlı değişken; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaşındaki çocukların “*dikkat toplama becerileri*” ile “*akıl yürütme becerileri*” , bağımsız değişken ise “*Dikkat Destekleyici Eğitim Programı*”dır.

Tablo 1

Araştırma deseninin sembolik görünümü

Gruplar	Ön-test		Son-test	İzleme Testi
GD1 R	O11	XDEP	O12	O13
GK1 R	O21	X	O22	
GD2 R		XDEP	O32	O33
GK2 R		X	O42	

G_{D1}: Dikkat Destekleyici Eğitim Programı verilen I. deney grubunu,

G_{D2}: Dikkat Destekleyici Eğitim Programı verilen II. deney grubunu,

G_{K1}: I. Kontrol grubunu,

G_{K2}: II. Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını,

O₁₁ ve O₁₂-O₁₃: 1.Deney grubunun ön-test/son-test/ izleme testi ölçümlerini,

O₂₁ ve O₂₂-O₂₃: 1.Kontrol grubunun ön-test/son-test/ izleme testi ölçümlerini,

O₃₂-O₃₃: 2. Deney grubunun son-test/ izleme testi ölçümlerini,

O₄₂-O₄₃: 2. Kontrol grubunun son-test/ izleme testi ölçümlerini,

X_{DEP}: Deney grubuna uygulanan eğitim programını (Dikkat Destekleyici Eğitim Programı)

X: Kontrol gruplarına hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın desenin sembolik görünümüne göre, ön/ son/ izleme testi kontrol gruplu tam deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın tam deneysel desenler arasından Solomon Dört Grup Modeli dikkate alınarak, ön/ son/ izleme testinden nicel veriler toplanmıştır.

Araştırmada bu şekilde tam deneysel araştırma metoduna uygun nicel veriler ile “*Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının*” etkililiğinin tespiti, verilerin tamamlanması ve detaylandırılması içinde nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda Karma araştırma

modeline uygun zenginleştirici desen (triangulation design), açıklayıcı desen (explanatory design), keşfedici desen (exploratory design) ve gömülü desenler (embedded design) arasından keşfedici desen bu araştırmada kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2010).

Araştırmanın nitel verileri için “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkililiğini tespit etmek amacıyla yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin uygulanan eğitim programı hakkında görüşlerini almak için hazırlanan; öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu, ebeveyn görüşme formundan oluşan yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış gözlem-görüşme formlarından elde edilecek olan nitel veriler ile “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkililiği tespit edilmiştir.

Araştırmacı ve okul rehber öğretmeni “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney I ve deney II gruplarında programının uygulama etkililiğini tespit etmek ve araştırmacı tarafından verilen öğretmen eğitiminin etkililiğini belirlemek için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan tekniklerden gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniğinin türlerinden doğrudan gözlem tekniği kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmacı ve okul rehber öğretmeni gözlem sürecinde deney I ve deney II uygulama ortamında bulunduğu için katılımcı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan gözlem; nitel ve nicel araştırma tekniklerinde olguların gözlemlenip kayıt edilmesi sürecidir. Gözlem yönteminin geçerliliği için, gözlemlenen olgu ya da durumun yansız olarak kayıt edilmesi gerekmektedir. Gözlemin kim tarafından yapıldığı, gözlemin amacı, gözlemlenilen durum üzerinde, nasıl, nerede, ne zaman ve hangi araç-gereç kullanılarak gözlemin yapıldığı ortam belirtilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada, araştırmacı “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney I ve deney II gruplarında, uygulamaları gözlemlemek için doğrudan katılımcı gözlem yapmıştır. Araştırmacının doğrudan katılmış olduğu gözlemlerde yansız gözlem yapabilmesi için, araştırmacı dışında dikkat becerisi hakkında bilgisi olan okul rehber öğretmeni tarafından “Öğretmen Gözlem Formu”nda belirtilen özelliklere uygun olarak uygulamalar doldurulmuştur. Araştırmacı ve okul rehber öğretmenin yapmış olduğu gözlemler arasındaki uyum değeri Kappa katsayısına göre yorumlanmıştır.

Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama süreci sona erdikten sonra deney I ve deney II grubunda yer alan öğretmen ve ebeveynlerle

görüşmeler yapabilmek için yapılandırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Yapılandırılmış açık uçlu görüşme formunda, soruların sırası ve içeriği önceden belirlenmektedir. Görüşme formuna yanıt veren tüm bireylere, aynı sorular aynı sırada sorulup, sorular açık uçlu ve yönlendirici olmayan şekilde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiği için öğretmenlerle görüşme için yapılandırılmış görüşme formu “Öğretmen Görüşme Formu”, ailelerle görüşme için “Aile Görüşme Formu” kullanılarak elde edilen nitel veriler analitik bir yaklaşım olan içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmacı, hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” hakkında deney I ve deney II grubunda öğretim sorumluluğunu üstlenen öğretmenlere uygulama yapılmadan önce üç gün eğitim verilmiştir. Öğretmenlere verilen eğitim süresince, dikkat konusu hakkında bilgi verildikten sonra, uygulanacak eğitim programının özellikleri, kazanım ve göstergeleri, kullanılacak eğitim materyalleri, çocuklarla nasıl iletişim kurmaları gerektiği, eğitim ortamının hazırlanması, iletişimin kurulduğu fiziki ortam içinde hangi uyaranları önemsemesi gerektiği, kullanılacak olan yöntem tekniklerin belirlenmesi ile ilgili eğitim verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta deney I ve deney II grubundaki çocuklara sınıf öğretmeni tarafından 24 etkinlik uygulanmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkinlik kitapçığında bulunan 32 etkinlik arasından, öğretmenlerin çocukların gelişim düzeyleri, gereksinimleri ve tüm etkinlik türleri dengesi göz önünde bulundurularak 24 etkinlik seçilmiştir. Öğretmenler sekiz haftalık eğitim boyunca, uygulama yapılmadan önce bir sonraki hafta uygulanacak olan etkinliği seçmişlerdir.

Deney I ve Deney II grubundaki etkinlikler fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Araştırmacı ve okul rehber öğretmeni gözetiminde, deney I deney II grubundaki öğretmenler tarafından uygulanacak olan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda sekiz hafta süresince her hafta için uygulanacak program durumu tekrarlanmıştır.

Kontrol I ve Kontrol II gruplarında ise, halen yürürlükte olan okul öncesi eğitim programının uygulanmasına devam edilmiştir. Kontrol I ve Kontrol II gruplarında eğitim programı, okul öncesi öğretmenleri tarafından doğal akışına göre uygulanmıştır. Deney I ve Deney II gruplarında uygulanan, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi

Programı” nda kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller, aile eğitimi etkinliklerinin hiçbir kontrol I ve kontrol II gruplarında kullanılmamıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kars İl Merkezi’ndeki Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı sekiz bağımsız anaokuluna devam eden, normal gelişim gösterdiği varsayılan, beş yaşındaki toplam 899 çocuk oluşturmuştur.

3.2.1. Geçerlik- Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmada, “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi*” (FTF-K) ve “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” nın güvenirlik çalışması için Kars İli merkezinde bulunan anaokullarında/anasınıflarında uygulanması için gereken izinler 2015-2016 eğitim öğretim yılı için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK-1). Kars il merkezinde bulunan anaokulu ve anasınıflarının listeleri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Elde edilen anaokulu/anasınıfı listelerinden rastgele anaokulları ve anasınıfları basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubundaki anaokullarının sosyo-ekonomik düzeye yönelik yapılan gruplama, TÜİK verilerine göre yapılmıştır. Bu veriler araştırmacının talebi üzerine TÜİK tarafından İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğüne Ulusal Adres Veri tabanından alınan Kars ili ilçelerine ait mahalle cadde ve sokak adresine göre gelişmişlik düzeyleri elektronik ortamda excel (xls) dosyası formatında ücret karşılığında alınmıştır.

Okul müdürleriyle birebir görüşülerek TÜİK verilerinden alınan bilgiye göre alt-orta-üst sosyo-ekonomik düzeylere göre belirlenen kategorilerin uygunluğu hakkında görüşleri alınmıştır. Toplamda dört okula “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi*” (FTF-K) nin güvenirlik çalışmasının yapılması uygun olduğu düşünülmüştür. Güvenirlik çalışması için belirlenen okulun, öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin gönüllülük ilkesine göre araştırmaya katkıda bulunup bulunmak istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlere araştırmanın amacı, veri toplama aracının güvenirlik çalışması aşamaları, yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların gönüllü katılımları sonucunda uygulamaların yapılacağı belirtilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin olumlu görüşleri sonucunda veri toplama aracının güvenirlik uygulamaları için çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Tesadüfi olarak seçilen dört okuldaki birinde pilot çalışma

yapılmış, ölçeğin uygulama esasları belirlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında asıl uygulamalar yapılmıştır.

Kars merkez iline bağlı olan anaokulu, sosyo-ekonomik düzey ve çocuk sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeye göre Çocuk Sayılarının Dağılımı

Anaokulu	Sosyo-Ekonomik Düzey	Çocuk Sayısı (n)	Çocuk Sayısı (%)
A	Üst	26	15,0
B-C	Orta	82	47,4
D	Alt	65	37,6
Toplam		173	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde %15,0’ı üst ekonomik düzeyde (n=26), %47,4’ü orta ekonomik düzeyde (n=82), %37,6’ı alt ekonomik düzeyde (n=65) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya MEB’e bağlı resmi bağımsız dört anaokulundan toplam 173 çocuk katılmıştır. Belirlenen çalışma grubundaki çocuklara “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi” (FTF-K) ve “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6” nin güvenirlik çalışması aşama aşama uygulanmıştır.

Araştırmaya MEB’e bağlı resmi bağımsız dört anaokulundan toplam 173 çocuk katılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme metodu ile belirlenen çalışma grubu üzerinden “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6”nin güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma yapılan okulların isimleri A, B, C ve D harfleri ile kodlanmıştır. Çalışma grubundaki “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6” nin güvenirlik çalışmasının asıl uygulamasına katılan çocukların kişisel bilgileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine ilişkin bilgiler Tablo’ 3 te yer verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Çocuk Sayılarının Dağılımı

Cinsiyeti		Anaokulu				Toplam
		A	B	C	D	
Erkek	N	15	32	10	30	87
	%	57,7	62,7	32,3	46,2	50,3
Kız	N	11	19	21	35	86
	%	42,3	37,3	67,7	53,8	49,7
Toplam	N	26	51	31	31	173
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, A anaokulunda araştırmaya katılan çocukların % 42,3'ü kız (n=11), %57,7'si erkek (n=15) olduğu tespit edilmiştir. B anaokulunda araştırmaya katılan çocukların %37,3'ü kız (n=19), %62,7'si erkek (n=32) olduğu belirlenmiştir. C anaokulunda araştırmaya katılan çocukların %67,7'si kız (n=21), %32,3'ü erkek (n=32) olduğu belirlenmiştir. D anaokulunda araştırmaya katılan çocukların %53,8'i kız (n=35), %46,2'si erkek (n=30) olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların toplamı ise %49,7'si kız (n=86), %50,3'ü erkek (n=87) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin kişisel bilgileri incelendiğinde; annelerin % 75,6'sının 27 ile 36 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir. Annelerin % 58,9' u lise ve ortaokul mezunudur. % 61,4'ü ev hanımıdır. Babaların % 81,6'sı 32 ve 37 yaş üzeri arasındadır. % 64,7'si lise ve lisans mezunudur. Babaların % 64. 1'i işçi ve serbest meslek sahibidir.

3.3. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu

Geçerlilik güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra, Kars İli Milli Eğitim Müdürlüğünden 2016-2017 öğretim yılında “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulanmasına yönelik izinler alınmıştır (EK-2).

Kars İl Merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokulları tarafından uygulanan MEB (2013) “36-66 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” nın dışında herhangi bir eğitim programı uygulanmayan anaokulları, okul müdürleri ile görüşülerek uygulama anaokulları olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen anaokulları arasından 60-72 aylık çocuk sayısı 20'nin altında olmayan sınıflar belirlenmiştir. Belirlenen sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş hiçbir eğitim programı daha önce uygulanıp uygulanmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bağımsız anaokulları arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile Kars il merkezinden iki okul belirlenmiştir. Deney grubu için belirlenen anaokulundan iki sınıf Deney I ve Deney II olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu için belirlenen anaokulundan iki sınıf ise Kontrol I ve Kontrol II olarak belirlenmiştir. Deney I grubunda 20 çocuk, Deney II grubunda 20 çocuk olmak üzere deney gruplarından toplam 40 çocuk araştırmaya katılmıştır. Kontrol I grubunda 20 çocuk, Kontrol II grubunda 20 çocuk olmak üzere kontrol gruplarından toplam 40 çocuk araştırmaya katılmıştır. Hem deney hem kontrol gruplarından araştırmaya toplam 80 çocuk katılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocuklarının dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada; “Genel Bilgi Formu” ile toplanan veriler ile çocukların ve ebeveynlere ilişkin kişisel bilgiler tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; deney I grubundaki çocukların, % 40’nin kız olduğu (n=8), % 60’nin ise erkek olduğu (n=12) belirlenmiştir. Deney II grubundaki çocukların da % 40’nin kız olduğu (n=8), % 60’nin erkek olduğu (n=12) tespit edilmiştir. Kontrol gruplarında ise çocukların cinsiyet oranları şu şekildedir: Kontrol I grubundaki çocukların % 45’nin kız olduğu (n=9), % 55’nin ise erkek olduğu (n=11) belirlenmiştir. Kontrol II grubundaki çocukların % 35’nin kız olduğu (n=7), % 65’nin ise erkek olduğu (n=13) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayıları incelendiğinde; deney I grubundaki çocukların % 60’ı tek çocuktur. % 30’unun iki kardeşi vardır. %10’unun ise üç kardeşi vardır. Deney II grubundaki çocukların % 70’i tek çocuktur. % 20’sinin iki kardeşi vardır. %10’unun ise üç kardeşi vardır. Kontrol I grubundaki çocukların % 50’si tek çocuktur. % 40’unun iki kardeşi vardır. %10’unun ise üç kardeşi vardır. Kontrol II grubundaki çocukların % 60’si tek çocuktur. % 40’unun iki kardeşi vardır.

Deney ve Kontrol grubundaki çocuklarının tamamı daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmemiştir. Çocukların tanıli dikkat yetersizliği olup olmadığı hakkında öğretmen ve ailelerinden bilgi alınmıştır. Deney ve Kontrol gruplarında bulunan çocukların dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü tanısı konulmamıştır. Çocukların tamamı normal gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önce herhangi bir Dikkat Eğitimi Programına katılmadıkları öğretmen görüşleri ve aileler tarafından doldurulan kişisel bilgi formlarından tespit edilmiştir. Deney I ve Kontrol I gruplarındaki çocukların tamamına ön test uygulaması yapılmıştır. Deney II ve Kontrol II gruplarındaki çocuklara ön test uygulaması yapılmamıştır. Deney I ve Deney II gruplarındaki çocuklara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” sekiz hafta boyunca, haftada üç gün uygulanmıştır. Kontrol I ve Kontrol II gruplarında ise [MEB] Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 uygulamasına devam edilmiştir.

Deney I ve Deney II grubunda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması yapıldıktan sonra, Deney I, Deney II, Kontrol I ve Kontrol II

grubundaki çocukların tamamına son test uygulanmıştır. Son testin uygulaması yapıldıktan dört hafta sonra, deney grubundaki çocuklara izleme testi uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın veri toplama yöntemi iki aşama altında incelenmiştir. Birinci aşamada veri toplama araçları, ikinci aşamada ise verilerin toplanma süreci açıklanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın dikkat toplama ve akıl yürütme becerisine ait veriler; “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi” (FTF-K) ve “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6” (Cogat- 6) veri toplama araçları ile toplanmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiğini değerlendirilmesine ilişkin veriler ise, “Genel Bilgi Formu” “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ve “Aile Görüşme Formu” ile veriler toplanmıştır.

3.5.1. Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi (FTF-K)

Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi’nin (*Frankfurter Test Für Funfjährige Konzentration*) (FTF-K) öncelikle orijinal formu hakkında bilgi verilip, Türkiye’deki ilk güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına ait sonuçlar verildikten sonra araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşama aşama anlatılmıştır.

- *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testinin (FTF-K) orijinal formu:* Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi adlı veri toplama aracının orijinali Almanya’da Raatz ve Möhling tarafından geliştirilerek güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

FTF-K testinin güvenirliği test-tekrar-test metodu ile saptanmıştır. Test 1968’de 5-6 yaşındaki 266 çocuğa uygulanmıştır. 1969’de “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinin güvenirliği için 20 çocuk yuvasında 100 çocuk ile yapılan araştırmada test tekrar test metodu ile tespit edilen güvenirlik katsayısı $r = 0.79$ dur. Bu çalışmada uygulamalar arasındaki zaman dilimi otuz dakikadadır (Raatz ve Möhling, 1971).

1971’de “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinin güvenirliği için iki çocuk yuvasında 29 çocukla yapılan araştırmada test tekrar test metodu ile tespit edilen

güvenirlik katsayısı $r=0.85$ dir. Bu çalışmada uygulamalar arasındaki zaman dilimi üç haftadır (Raatz ve Möhling, 1971).

İlgili güvenirlik çalışmaları arasında en yüksek korelasyon gösteren zaman dilimi üç haftadır. “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” testin standardizasyon çalışması 1970 ile 1971 yılları arasında Batı Almanya’nın farklı bölgelerdeki anaokullarında 1170 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamalar bireysel olarak yapılmıştır (Kaymak, 1995).

- *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi’nin (FTF-K) Türkiye’de ilk geçerlik ve güvenirlik çalışmaları:* Kaymak (1995) tarafından *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi’nin (FTF-K)* Türkiye örneklemini üzerinde ilk geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin güvenirlik çalışmaları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Klinik Psikoloji Uygulamaları dersi alan son sınıf öğrencileri tarafından 5-6 yaş arasındaki 30 çocuğa uygulanmıştır. Güvenirlik analizinde yeniden test-tekrar-test metodu kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda test-tekrar-test uygulamaları arasındaki korelasyon değeri .70’den büyük olduğu için güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir (Kaymak, 1995, s.16).

- *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi’nin (FTF-K) araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları:* Testin Türk çocuklarına yönelik yapılan güvenirlik çalışması sonuçlarının 1995 yılına ait olduğundan güncellenmesi gerektiği düşüncesi ile araştırmacı tarafından güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından, *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi (FTF-K)* Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları için çalışma grubu oluşturulurken, Kars İli Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan okul listesinden bulunan okullar arasından, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) sosyo-ekonomik düzey alt, orta ve üst olarak gruplandırılan dört okul seçilmiştir. Bu okuldaki çocukların farklı sosyo-ekonomik ve sosyokültürel düzeyde ailelerin çocuklarını temsil etmesine yönelik tabakalama örnekleme yöntemine göre dört okulda “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

“*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*”nın güvenirlik çalışması için 60-72 aylık çocuklar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 173 çocuk, %49,7’si kız ($n=86$), %50,3’ü erkek ($n=87$), güvenirlik işlemlerinin çalışma grubunu oluşturmuştur.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın güvenilirlik çalışmaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci Aşamada; Bu aşamada “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ölçeğinin uygulanabilmesi için gereken izinler ve araştırmaya katılan okulların seçimi, çocukların araştırmaya katılması hakkında bilgilere yer verilmiştir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın güvenilirlik çalışması için Kars İli merkezinde bulunan anaokullarında/anasınıflarında uygulanması için gereken izinler il milli eğitim müdürlüğünden alınmıştır (EK-1). Kars il merkezinde bulunan anaokulu ve anasınıflarının listeleri il milli eğitim müdürlüğünden temin edilmiştir. Elde edilen anaokulu/anasınıfı listelerinden rastgele anaokulları ve anasınıfları tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Güvenirlik çalışmalarının uygulanabilmesi için okul müdürleri ve öğretmenlerinden izin alınmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmıştır. Çalışma hakkında ebeveynlerin bilgilendirilmesi için okul yönetici ve öğretmenlere gereken bilgiler verilmiştir. “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın güvenilirlik çalışmalarına gönüllü olarak katılımını isteyen ailelerin çocukları katılmıştır.

Rastgele seçilen okullarda çalışmaya katılacak olan gönüllü çocukların kişisel bilgilerine öğretmen rehberliği ile erişilmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklar hakkında dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş çocukların ya da çeşitli hastalıklar geçirerek dikkat yetersizliği olup olmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Normal gelişim gösteren her bir çocuğun kişisel dosyaları numaralandırılarak, her çocuk için “Genel Bilgi Formu”(EK-3) araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

İkinci Aşamada; Bu aşamada “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ölçeğinin asıl uygulaması yapılmadan önce ön uygulama yapılarak karşılaşılan eksiklikler ve güçlükler belirlenmiştir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” asıl uygulamasından önce bir anasınıfı ve bir anaokulunda toplam 30 çocuk ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılmasının amacı, ölçme aracının uygulanması sırasında uyulması gereken kurallar ve koşulların uygunluğunu test etmek içindir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın uygulanmadan önce çocukların bir hafta önce öğretmenlerine verilen bilgiler doğrultusunda keçeli kalemle serbest çizim ve resim yapmaları istenmiştir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ön uygulaması için belirlenen oda daha önce çocukların görmüş olduğu bir yer olması gerekmektedir. Çocukların yeni görmüş olduğu bir ortam içerisinde birçok şey dikkatini çekebilmektedir. Bu nedenle okul müdürleri tarafından uygun görülen odaların dikkatin dağılmasını sağlayan unsurlardan önce çocuklar tarafından bilinen bir yer olması gerektiği öğretmenlerine belirtilmiştir. “Test odası çocuklar tarafından daha önce görülmüştür.” ibaresi öğretmenleri tarafından söylenildikten sonra test odasının diğer uyaranlar açısından kontrolüne başlanmıştır.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın ön uygulanması başlamadan önce ölçeğin uygulanacağı oda kontrol edilmiştir. Oda içerisinde çocukların dikkatini dağılmasına sebep olabilecek uyaranlar göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama odası çevreden ses almamalıdır. Test uygulaması sırasında gürültü olmaması için gereken önlemler alınmıştır.

Üçüncü Aşamada; Bu aşamada “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın uygulaması ve uygulama yönergesi hakkında bilgi verilmiştir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın uygulaması sırasında farklı renkteki keçeli kalem, kronometre uygulama için hazırlanmıştır. Uygulama sırasında “Genel Bilgi Formu” dışında testin değerlendirebilmek için testin ön sayfasında çocukların ismi, doğum tarihi, testin uygulandığı tarih, çocuğun ebeveynlerinin mesleği, testi uygulayan kişinin ismine yer verilmiştir. Uygulama başlamadan önce çocuklarla kısa bir süre sohbet edilerek rahatlaması sağlanmıştır. Çocuklarla sohbet edilerek test aracılığı ile sınav yapılacağı korkusu azaltılmaya çalışılmıştır.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” nın uygulamasının yönergesi verilirken çocuklarla göz kontağı kurulması için aynı düzeyde sandalyelerde oturulmuştur. Testin yönergesi sözel olarak ifade edilmiştir.

Yönerge verilirken iki bölümden oluşmaktadır. Alıştırma bölümü ve uygulama bölümüdür. Alıştırma bölümünde “Burada bir çiftçi kilerdeki elmalarla, armutları karıştırmış, sen bu çiftçiye armutları bulması için yardım eder misin?” denilerek çocuğa armuttun üzerinde bir düz çizgi çizilmiş şekil gösterilir. Çocuğun yönergeyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için boş bir test üzerinden armuttu istenilen gibi tek bir çizgi ile çizmesi istenir.

Armutların üzerini tek bir çizgi yerine çarpı şeklinde işaretleyen çocuklar uyarılarak tek bir çizgi çizmesi istenir. Çocuğun alıştırma kısmını anladığından emin olduktan sonra testin uygulama kısmına geçilir.

Testin uygulaması bölümünde, *“Şimdi sana vereceğim sayfanın üzerinde karışık halde olan elma ve armutlar arasından armutların üzerini çizeceksin”* denilir ve *“Şimdi keçeli kalemini al hızlı bir şekilde armutları çiz. Ben dur komutunu verinceye kadar çizebilirsin. Şimdi başla.”* komutu verilerek testin uygulamasına başlanır.

Çocuklar test sayfası üzerindeki armutları çizmeleri için 90 sn süre verilmiştir. Çocuk testin üzerinde çizimleri yaparken başka açıklama ve müdahale yapılmamıştır. Çocukların çizimleri yaparken armutları rastgele, sağdan sola, soldan sağa ya da yukarıdan aşağıya doğru çizmeleri araştırmacı tarafından gözlemlenerek kayıt altına alınmıştır.

Dördüncü Aşamada; Bu aşamada *“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K”* nın güvenirlik çalışmasının asıl uygulama aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada ön uygulama aşamasında belirlenen uygulama eksiklik ve güçlükleri için alınan önlemler hakkında bilgi verilmiştir.

- ✓ Anasınıflarında testin uygulama odası olarak belirlenen rehberlik servisi odasının testin güvenirliğini düşüreceği düşünülerek asıl uygulamalara anaokullarında yapma kararı verilmiştir.
- ✓ Anaokullarında test uygulanırken içeriye girilmemesi gerektiği için yönetici, öğretmen ve çalışanlara testin amacı ve testin hassasiyeti hakkında bilgi verilmiştir.
- ✓ Uygulama yapılma zamanı olarak beslenme ve öz bakım becerilerinin olmadığı saatler olan 10:30 ile 12:00 ve 14:30 ile 16:00 arasındaki saatlerde uygulama yapılmıştır.
- ✓ Çocukların keçeli boya kalemi tercihleri için 12 renk olan keçeli kalemle ile çalışmaya devam edilmiştir.
- ✓ Uygulama başlangıcında sohbet bittikten sonra çocuklara sohbete devam etmemeleri için *“sormak istediğin bir şey var mı ?”* ve *“Armutları işaretlerken sohbet etmemeliyiz fakat sormak istediğin yerlerde sorularını alabilirim”* denilerek uygulama yapılmıştır.

Beşinci Aşamada; Bu aşamada *“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K”* nın ilk geliştirilmiş olduğu Almayandaki güvenirlik geçerlik çalışmaları açıklanmıştır. Türkiye uyarlaması için yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenirlik bilgisine yer verilmiştir. Bu

araştırmada kullanılacak olan bu veri toplama aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için yapılan istatistiki işlemlere yer verilmiştir.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K”nın güvenilirlik çalışması için test tekrar test metodu kullanılmıştır. Dikkat toplama testinin geliştirilmesi Raatz ve Möhling (1971) tarafından yapılmıştır. “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinin cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre standardizasyonu yapılmıştır. “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testin standardizasyon çalışması 1970 ile 1971 yılları arasında Batı Almanyanın farklı bölgelerdeki anaokullarında 1170 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamalar bireysel olarak yapılmıştır (Kaymak, 1995). Raatz ve Möhling (1971) tarafından yapılan standardizasyon çalışmasına ait istatistikî bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

“FTF-K” Testin Standardizasyonuna Ait Sonuçlar

Değişken	n	$\bar{X}$
Cinsiyet	Kız	600 24,9
	Erkek	570 23,0
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	578 23,8
	Orta-Üst	577 24,2

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyete göre kız çocuklarının “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinden aldığı puanların ortalaması 24,9 dur. Erkek çocuklarının “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinden aldığı puanların ortalaması 23,0 dır. Sosyo-ekonomik düzeye göre “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinden aldığı puanların ortalaması incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik grupta puan ortalaması 23,8’dir. Orta ve üst grupta bulunan çocukların puan ortalaması ise 24,2’dir. Raatz ve Möhling (1971) tarafından yapılan standardizasyon çalışmasına ait istatistikî bilgilerden yola çıkılarak, bu araştırmaya katılan çocukların cinsiyetine göre ve sosyo-ekonomik durumu değişkeni ölçüt oluşturduğundan iki değişkene ait *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K* testinden alınan puanlar incelenmiştir. İki uygulamada cinsiyete göre çocukların aldıkları puan ortalamaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre FTF-K Testinin Puan Ortalaması

Cinsiyet	n	1.Uygulama ($\bar{X}$)	2.Uygulama ($\bar{X}$)
Kız	86	26,50	26,13
Erkek	87	25,40	25,68
Toplam	173	25,95	25,90

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, birinci uygulamada kız çocuklarının aritmetik ortalaması 26,50 iken ikinci uygulamada kız çocuklarının aritmetik ortalaması 26,13 olduğu belirlenmiştir. Erkek çocuklarının *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde birinci uygulamada 25,40 iken ikinci uygulamada aritmetik ortalaması 25,68 olduğu tespit edilmiştir. Çocukların genelinin (n=173) *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, birinci uygulamadan aldıkları puanların ortalaması 25,32 iken ikinci uygulamadan aldıkları puanların ortalaması 25,90' dır.

Raatz ve Möhling (1971) tarafından yapılan standardizasyon çalışmasına ait istatistikî bilgilerden yola çıkılarak, bu araştırmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik düzeye göre oluşturulan ölçütün değerlendirilebilmesi için sosyo-ekonomik düzeye göre gruplardaki çocukların aldıkları puan ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre FTF-K Testinin Puan Ortalaması

Anaokulu	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	1.Uygulama ($\bar{X}$)	2.Uygulama ($\bar{X}$)
A	Üst	65	26,47	26,40
B-C	Orta	82	28,40	26,15
D	Alt	26	26,00	23,68
Toplam		173	25,95	25,41

Tablo 6'da, araştırmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, birinci uygulamada üst düzey sosyo-ekonomik grupta olan çocuklarının aritmetik ortalaması 26,47'dir. İkinci uygulamada üst sosyo-ekonomik grupta olan çocuklarının aritmetik ortalaması 26,40 olduğu belirlenmiştir. Orta düzey sosyo-ekonomik gruptaki çocuklarının *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde birinci uygulamada 28,40 olduğu ikinci uygulamada aritmetik ortalaması 26,15 olduğu tespit edilmiştir. Alt düzey sosyo-ekonomik gruptaki çocuklarının *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde birinci uygulamada 26,00 olduğu ikinci uygulamada aritmetik ortalaması 23,68 olduğu tespit edilmiştir. Çocukların genelinin (n=173) *FTF-K* testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, birinci uygulamadan aldıkları puanların ortalaması 25,95 iken ikinci uygulamadan aldıkları puanların ortalaması 25,41'dir.

Raatz ve Möhling (1971) tarafından yapılan standardizasyon çalışmasına ait istatistikî sonuçlarla bu araştırmadaki elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, cinsiyete göre kız

çocuklarının “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” testinden erkek çocuklarına göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada yapılan uygulama sonuçları da bu duruma benzer sonuçları yansıtmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey değişkeninde orta ve üst düzeydeki çocukların alt düzeydeki çocuklardan daha yüksek puan alması, bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Standardizasyon çalışması ile bu araştırma sonuçlarının standartlara uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında, “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” testinin güvenilirlik analizleri için test-tekrar test güvenilirliği analizi yapılmıştır. *Test tekrar test güvenilirliği*, aynı gruba belirli bir zaman aralığı ile iki kez uygulaması sonucunda elde edilen puanların arasındaki korelasyon katsayısı ile açıklanır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen psikometrik davranış ya da uygulanan gruba göre değişmektedir. Test tekrar test güvenilirliğinde uygulamalar arasındaki zaman ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2005, s.170).

Test tekrar test güvenilirliği uygulanırken uygulamaların zaman aralığı dikkatle tespit edilmelidir. Test tekrar test uygulamalarında zaman aralığı arttıkça iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı düşer, bu durum ölçme aracının güvenilirliğini düşüren önemli bir etkidir (Aiken, 2000; Anastasi, 1997; Cronbach, 1970; Magnuson,1967). Araştırmada “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” testinin uygulamaları arasındaki zaman aralığı tespit edilirken veri toplama aracının orijinalinde yapılan güvenilirlik çalışmalarına dikkat edilmiştir. Test tekrar test uygulaması arasındaki geçen süre için orijinal ölçekte kullanılan üç haftalık süre sonrası ikinci uygulama yapılmıştır.

Araştırmada “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” testinden elde edilen puanlar sürekli değişken aralığında olduğu için iki uygulama arasındaki korelasyon hesaplanırken “*Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon*” katsayısı ile belirlenmiştir. *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon* katsayısı belirlenebilmesi için gerekli varsayımlardan biri sürekli değişken aralığında bir veri toplama aracı olması ve elde edilen puanların normal dağılım göstermesi gerektiğidir (Büyüköztürk, 2005; s.31). Uygulamalar sonucunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 7

Test-Tekrar Test Uygulamasının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı

Uygulamalar	I.Uygulama	II.Uygulama	$\bar{X}$	ss
I.Uygulama	1	,743**	25,95	2,95
II.Uygulama		1	25,41	2,80

N=354 **p<0.01

Tablo 7 incelendiğinde, test-tekrar-test güvenilirliği için birinci uygulama ve ikinci uygulama arasındaki ilişkinin düzeyi ,743 olup $p= ,000$ 'dır. Guilford (1956)'ya göre test-tekrar-test uygulamasına bağlı güvenirlik katsayısının alt sınırı ,70 olması gerekmektedir. Güvenirlik katsayısının bu sınırın altında olması tespit edilen puandaki standart hatayı artıracağı için kullanılması uygun olmadığı şeklinde yorumlamıştır (Kline, 1986). Bu bağlamda “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi'nin FTF-K” güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.5.2. Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 (Cognitive Abilities Test Form 6 – CogATForm 6)

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın öncelikle orijinal formu hakkında bilgi verilip, Türkiye'deki ilk adaptasyon çalışmalarına ait sonuçlar verildikten sonra araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik çalışmaları aşama aşama anlatılmıştır.

- *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın orijinal formu: Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın güvenirlik ve geçerlik analizi, 2000 yılında Lohman ve Hagen tarafından yapılarak geliştirilmiştir. Bu testin amacı 60-72 aylık çocukların akıl yürütme becerilerini tespit etmektir. Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın üç boyutu vardır. Birinci boyutu sözel boyut, ikinci boyutu sayısal boyut, üçüncü boyutu ise sözel olmayan boyuttur. Her boyutta 40 tane çoktan seçmeli madde olmak üzere toplam 120 maddeden oluşmaktadır. (Alp ve Diri, 2003, s.21; Lohman ve Hagen, 2003, s.1). Maddelerdeki seçenek sayısı dördür. Her seçenek resimlerden oluşmaktadır. Testin altında seçeneğin doldurulmasına yönelik boş yuvarlak vardır. Testin uygulama süresi yaklaşık olarak 30-40 dakikadan oluşmaktadır (Lohman ve Hagen, 2003, s.49).*

- *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın orijinal formunun Türkiye adaptasyonu: Testin Türkiye koşullarına göre geçerlik ve güvenirlik analizleri İnal (2010) tarafından yapılmıştır. Testin Türk çocukları üzerinde yapılan güvenirlik analizlerinde test tekrar test metodu kullanılmıştır. Madde ve test arasındaki uyum için madde toplam korelasyonu ve*

iç tutarlık için Kuder Richardson (KR-20) katsayı değerleri incelenmiştir. Test-tekrar-test metodu ile yapılan güvenirlik analizinde Sözel Boyut için .895 olarak, Sayısal Boyut için .989 olduğu, Sözel Olmayan Boyut için .968 ve Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 geneli için .984 olarak belirlenmiştir. İki test uygulaması arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan uygulamalar arasında geçen zamana göre yüksek korelasyon olması zamana bağlı kararlılığın göstergesidir (İnal, 2010).

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın boyutlarına göre ayrı ayrı yapılan madde toplam korelasyonu sonuçları incelendiğinde, .30'un altında birkaç madde olduğu ve maddelerin çıkartıldığında ilgili boyutun genel güvenirliği değişmeyeceği için kapsam geçerliliğini bozmamak için hiçbir madde çıkartılmamıştır (İnal, 2010).

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılığa yönelik olarak KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın genel güvenirlik katsayısı KR-20 = .88'dir. Sözel Boyut güvenirlik katsayısının KR-20 = .74'tür. Sayısal Boyut güvenirlik katsayısının KR-20 = .80'dir. Sözel Olmayan Boyut güvenirlik katsayısının KR-20 = .70'dir (İnal, 2010).

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın Türk çocuklarına yönelik yapılan adaptasyon çalışmaları zamandaş geçerliliği özelliği taşıdığı için orijinal ölçeğin İnal (2010) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılarak Türk kültürüne uygun hale getirilen formu kullanılmıştır.

- *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik çalışmaları:* *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın* Türkçe adaptasyonu yapılmış formu üzerinden güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından şu şekilde yapılmıştır:

Birinci Aşamada; Bu aşamada “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” testinin (60-72) aylık çocuklara uygulanabilmesi için gereken izinler ve araştırmaya katılan okulların seçimi, çocukların araştırmaya katılması hakkında bilgilere “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” nın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında yer verilmiştir.

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın Türkçe adaptasyonunu yapan, İnal (2010) dan ölçeğin uygulanabilmesi için gereken izinler alınmıştır. “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” nın güvenirlik çalışması için Kars İli merkezinde bulunan anaokullarında/anasınıflarında uygulanması için gereken izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek-1). Elde edilen anaokulu/anasınıfı listelerinden rastgele anaokulları ve anasınıfları tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

İkinci Aşamada; Bu aşamada “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” nın testinin asıl uygulamasına geçilmeden önce pilot çalışması yapılarak güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*”nın pilot çalışmasında testte bulunan maddeler çocuklara okunarak, Türk kültürüne uygun anlaşılabilirliği gözlemlenmiştir. Bu gözlemler 30 çocuk üzerinden yapılmıştır. Çocukların tamamı maddeleri anlamış ve akıl yürüterek cevap verdikleri belirlenmiştir. Pilot uygulama ile “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” testinin uygulama sırasında uyulması gereken koşullar belirlenmiştir.

Üçüncü Aşamada; “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*”nın güvenilirlik çalışması için, Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bağımsız dört anaokulunun anasınıflarına devam eden 60–72 aylık 173 çocuğa testin asıl uygulaması yapılmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk yarı döneminde, uygulama süresi yaklaşık olarak 2 ay devam etmiştir.

“*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sözel boyut, sayısal boyut, sözel olmayan boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” nın sözel ve sayısal boyutu çalışmada kullanılmıştır. Bu nedenle güvenilirlik çalışmaları da iki boyut üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*”nın güvenilirlik çalışmaları için yapılan istatistikî işlemler şu şekildedir:

“*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*”nın güvenilirlik çalışmalarında, testin yapısı göz önünde bulundurularak madde ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Testin maddeleri dört seçenekli olup, verilecek cevaplar (1) doğru, (0) yanlış iki kategorili yapıdadır. Testin bu özelliğinden dolayı, güvenilirlik işlemlerinde Kuder Richardson iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Testi oluşturan maddelerin testin geneline olan katkısını belirlemek için madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Maddelerin üst grup ve alt grup arasında ayırt ediciliği tespit edilerek madde ayırt edicilik indeksi incelenmiştir. Maddelerin zorluk ve kolaylığı belirlemek için madde güçlük indeksi tespit edilmiştir.

Madde toplam korelasyonu, testin genel puanından ilgili madde puanı çıkartılarak elde edilen puan arasındaki korelasyondur. Bu iki puan sürekli değişken özelliğine ve normal dağılıma sahip olmalıdır. İki puan arasındaki korelasyon katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı formülü ile hesaplanır. Korelasyon katsayısı $(+1 \leq r \leq -1)$ arasındaki değerlere göre madenin testte olan katkısı incelenmiştir. Korelasyon değerleri $(+/-) 1$ ’e yaklaştıkça mükemmel değerler almaktadır. Korelasyon katsayısı ,30’ dan küçük $(r<,30)$ ise madde test ile düşük düzeyde ilişki göstermektedir. Bu tür maddeler testten

çıkarılabilir. Korelasyon katsayısı ($,30 \leq r \leq ,70$) arasında değerler aldığımda madde test ile orta düzeyde ilişki göstermektedir. Korelasyon katsayısı ,70'ten büyük değerler alıyor ise madde test ile iyi düzeyde ilişki göstermiştir (Büyüköztürk, 2011; Tavşancıl, 2005).

Büyüköztürk'e (2011) göre bir testten yüksek puan alan %27'lik grup ile düşük puan alan %27'lik grubun, testte bulunan bir maddeye doğru cevap veren üst grup ve alt gruptaki kişi sayısının farkının üst ya da alt gruptaki kişi sayısına oranı, madde ayırt edicilik katsayısını verir. Madde ayırt edicilik katsayısı ,20 ile ,40 arasında olması maddenin testte kullanılabilir düzeyde ayırt edici olduğunu gösterir. Ayırt edicilik katsayısı ,30 ile ,40 arasında olması maddelerin iyi ayırt edici olduğu söylenebilir. Ayırt edicilik katsayısı ,40'tan büyük olan maddeler ise çok iyi ayırt edici özelliktedir.

Madde güçlüğü, bir testte bulunan maddelere verilen doğru cevabın testin uygulandığı kişi sayısına oranıdır. Bu bağlamda madde güçlüğü maddenin doğru cevap aritmetik ortalamasıdır. Bir testin uygulandığı grubun madde başına verdikleri doğru cevap yüzdesidir. Bir maddeyi testi cevaplayan kişilerin tamamı doğru cevaplarsa madde güçlük değeri 1 olur. Bu maddelere kolay madde denir. Bir maddeyi testi cevaplayan kişilerin tamamı yanlış cevaplarsa madde güçlük değeri 0 olur. Bu maddelere zor madde denir. Bu bağlamda madde güçlük değeri 0 ile 1 arasında değişebilir. Madde güçlük değeri 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. Madde güçlük değeri 0'a yaklaştıkça zorlaşır.

Kuder ve Richardson (1937) her maddenin bir biriyle paralel olduğu ve ortalamalarının eşit varyans dağılımlarının aynı olduğu varsayımına dayanarak KR-20 formülünü geliştirerek, elde edilen değere iç tutarlılık katsayısı demişlerdir. KR-20 doğru yanıtla 1 yanlış yanıtla 0 puan vermek suretiyle iki kategori oluşturan testin güvenilirlik hesaplamaları için kullanılır. Testin kapsamı ne kadar homojen ise, maddeler bir biriyle yüksek ilişkili olacağından, maddeler arasındaki tutarlılık da yüksek ilişki göstermesi beklenmektedir. Maddeler arasında ilişki ne kadar yüksek olursa maddelerin testle ölçülmek istenilen niteliği ölçtüğü söylenebilir. Maddeler arası korelasyon ne kadar yüksek ise madde-toplam korelasyonu da yüksek olabilir. Maddeler kapsama ilişkin ölçülmek istenilen psikometrik davranışı iyi kapsıyorsa, kapsam geçerliliği sağlanmış olur. Bir testin iç tutarlılık katsayısının ,70 ve üzeri değer alması durumunda testin güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın Sözel Boyutunun İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Analizi Değerleri

Sözel Boyut / KR-20= ,80 (n=173)							
Sözcük Dağarcığı / KR-20= ,85				Sözel Muhakeme / KR-20= ,78			
No	Test (Toplam) Korelasyonu (r)	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi	No	Test(Toplam) Korelasyonu (r)	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi
1	,324	0,709	0,319	1	,425	0,418	0,525
2	,317	0,614	0,693	2	,304	0,525	0,408
3	,376	0,776	0,572	3	,309	0,378	0,392
4	,355	0,766	0,425	4	,315	0,396	0,317
5	,378	0,399	0,351	5	,425	0,375	0,325
6	,385	0,732	0,493	6	,365	0,575	0,340
7	,362	0,616	0,345	7	,374	0,696	0,325
8	,328	0,727	0,352	8	,385	0,518	0,365
9	,341	0,317	0,651	9	,370	0,625	0,478
10	,316	0,909	0,627	10	,360	0,478	0,367
11	,327	0,317	0,586	11	,345	0,356	0,395
12	,385	0,516	0,780	12	,305	0,395	0,315
13	,340	0,374	0,845	13	,326	0,495	0,325
14	,384	0,573	0,687	14	,376	0,685	0,345
15	,332	0,639	0,845	15	,383	0,618	0,715
16	,302	0,735	0,327	16	,343	0,465	0,625
17	,352	0,835	0,286	17	,396	0,787	0,657
18	,320	0,352	0,380	18	,363	0,986	0,364
19	,325	0,425	0,545	19	,326	0,425	0,349
20	,318	0,352	0,687	20	,303	0,325	0,427

Tablo 8 incelendiğinde, “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” testinin sözel boyutunun (60-72 aylık) 173 çocuk üzerinden alınan verilerden, sözel boyutun KR-20 iç tutarlık katsayısının. 80 olduğu, sözcük dağarcığı alt boyutunun KR-20 değerinin. 85 olduğu ve sözel muhakeme alt boyutunun. 78 olduğu tespit edilmiştir. KR-20 değerinin. 70 ve üzeri olması iç tutarlık yönünden testin güvenilir olduğunun göstergesidir. Sözel boyut ve alt boyutların tamamının iç tutarlık katsayısı ,70 ve üzeri olduğu için, bu boyut güvenilirlik ölçütünü taşımaktadır. Maddelerin test (toplam) korelasyon değerleri incelendiğinde, sözel boyutta bulunan 40 maddenin aldığı değerlerin hepsi, 30 üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Testteki maddeler ,30’un altında olduğu durumda o madde testten çıkarılır. Sözel boyutun maddelerinin tamamı test ile ilişki göstermektedir. Madde ayırt edicilik değerleri incelendiğinde testte bulunan 40 maddenin aldığı değerlerin tamamı ,20’nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik değeri, 20’nin altında aldığı durumlarda o madde testten çıkartılabilir. Sözel boyutun tamamında madde analizi incelendiğinde maddelerin tamamı test ile ilişkili ve ayırt edici özellikte olup, güvenilirlik ölçütünü sağladığı söylenebilir.

Tablo 9

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın Sayısal Boyutunun İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Analizi Değerleri

Sayısal Boyut / KR-20= ,84 (N=173)							
İlişkisel Kavramlar/ KR-20= ,76				Nicel Kavramlar / KR-20= ,72			
No	Test (Toplam) Korelasyonu (r)	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi	No	Test(Toplam) Korelasyonu (r)	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi
1	,305	0,530	0,325	1	,314	0,543	0,309
2	,326	0,518	0,330	2	,306	0,521	0,314
3	,319	0,507	0,319	3	,345	0,514	0,325
4	,383	0,506	0,303	4	,302	0,518	0,317
5	,306	0,497	0,380	5	,314	0,485	0,365
6	,301	0,425	0,445	6	,311	0,415	0,454
7	,309	0,481	0,325	7	,345	0,475	0,345
8	,309	0,452	0,314	8	,408	0,421	0,375
9	,283	0,324	0,425	9	,325	0,314	0,418
10	,302	0,725	0,514	10	,389	0,315	0,546
11	,305	0,825	0,412	11	,564	0,454	0,445
12	,308	0,740	0,451	12	,425	0,747	0,445
13	,329	0,895	0,512	13	,389	0,415	0,552
14	,306	0,741	0,612	14	,384	0,451	0,645
15	,295	0,217	0,305	15	,365	0,321	0,344
16	,389	0,306	0,317	16	,374	0,304	0,314
17	,375	0,305	0,314	17	,306	0,384	0,315
18	,308	0,309	0,315	18	,301	0,371	0,316
19	,360	0,314	0,334	19	,315	0,315	0,318
20	,320	0,325	0,423	20	,308	0,316	0,419

Tablo 9 incelendiğinde, “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” nın sayısal boyutunun beş yaşındaki 173 çocuk üzerinden alınan verilerden, sayısal boyutu KR-20 iç tutarlık katsayısının. 84 olduğu belirlenmiştir. İlişkisel kavramlar alt boyutu KR-20 değerinin, 76 olduğu tespit edilmiştir. Nicel kavramlar alt boyutunun ,72 olduğu tespit edilmiştir. KR-20 değerinin ,70 ve üzeri olması iç tutarlık yönünden testin güvenilir olduğunun göstergesidir. Sayısal boyut ve alt boyutların tamamının iç tutarlık katsayısı, 70 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*”nın sayısal boyutu güvenilir bir veri toplama aracıdır. Maddelerin test (toplam) korelasyon değerleri incelendiğinde, sayısal boyutta bulunan 40 maddenin aldığı değerlerin 38 tanesi ,30 üzerinde değer aldığı tespit edilmiştir. İlişkisel kavramlar kısmında 9. ve 15. maddeler ,30’un altında madde test değerleri almıştır. Testteki maddeler ,30’un altında olduğu durumda o madde testten çıkarılır. 9. ve 15. madde çıkarıldığında testin güvenirlik değerini etkileyecek etkiye sahip olmadıkları için testten çıkarılmamıştır. Madde ayırt edicilik değerleri incelendiğinde testte bulunan 40 maddenin aldığı değerlerin tamamı ,20’nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik değeri ,20’nin altında aldığı durumlarda o madde testten çıkartılabilir. Sayısal

boyutun madde analizi incelendiğinde maddeler test ile ilişkili ve ayırt edici özellikte olup, güvenilirlik ölçütünü sağladığı söylenebilir.

3.5.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Veri Toplama Araçları

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiğini değerlendirilmesine ilişkin kullanılan veri toplama araçları “*Genel Bilgi Formu*” “*Öğretmen Gözlem Formu*”, “*Öğretmen Görüşme Formu*”, “*Aile Katılımı Değerlendirme Formu*” ve “*Aile Görüşme Formu*” dur.

- **Genel Bilgi Formu** : Araştırmanın hem dış hem de iç geçerliliğini ve toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için “Genel Bilgi Formu” hazırlanmıştır (EK-3). “*Genel Bilgi Formu*” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların kişisel bilgilerine, ikinci bölümde ailelerin kişisel bilgileri bulunmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiğini değerlendirmek için deney I ve deney II grubunda yer alan çocuklara ilişkin veriler “Genel Bilgi Formu” uygulamalar başlamadan önce araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı okul müdürü izni ile çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere göre “Genel Bilgi Formu”nu doldurmuştur.

- **Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı Öğretmen Gözlem Formu**: “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama sürecinde, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için “*Öğretmen Gözlem Formu*” hazırlanmıştır (EK-4). Etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken durumlar belirtilmiştir. Bu durumlar; eğitim ortamının düzenlenmesi, etkinliklere yönelik yönergelerin verilmesi, etkinliklerin aşamalara göre uygulanması, ses tonunun ve beden dilinin etkili bir şekilde kullanılması, etkinliklerin kazanım ve göstergelerle göre düzenlenmesi, etkinlikler için uygun uyarıcıların betimlenmesi, uyarıcılara yönelik açıklayıcı bilgiler verilmesi, etkinlikler süresince ve sonrası formatif değerlendirme sorular sorulması, çocukların tamamının etkinliğe katmak gibi temel noktalara dikkat etmelerini gerektiren bir kontrol listesidir.

Öğretmenler tarafından etkinlikler uygulanırken araştırmacı tarafından sekiz hafta sürecinde haftada üç gün öğretmenleri gözlemlemesi, biri araştırmacı diğeri bağımsız gözlemci tarafından öğretmen uygulama sırasında yaptıkları kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliğini objektif sağlanabilmesi için dış değerlendirmeciler tarafından “*Öğretmen Gözlem Formu*” doldurulmuştur.

- ***Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı Aile Katılımı Değerlendirme Formu:*** “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın uygulaması sürecinde yer verilen aile katılım etkinliklerini değerlendirmek amacıyla “*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” düzenlenmiştir (EK-5). Çocukların dikkat becerisini geliştirmek için hazırlanan sınıf içi etkinliklerin, çocuğun tüm gelişim alanlarına destek olması ve nitelikli bir süreç gerektirmesinden dolayı aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Bu süreçte aile katılım etkinlikleri, evde dikkati geliştir oyunları, dikkat etkinlik sayfaları ve evde dikkat okumaları şeklinde planlanmıştır. Dikkat eğitim programının uygulandığı süreçte her hafta (8 hafta), aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Haftalık olarak yer verilen aile katılım etkinliklerinin sayısı eğitim programının özelliğine göre değişmektedir. sekiz hafta boyunca sekiz adet aile katılım etkinliğine yer verilmiştir. Etkinliklerle birlikte “*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” da ailelere gönderilmiştir.

“*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” içeriği incelendiğinde, etkinliklerin kim tarafından, ne zaman, ne kadar sürede, etkinliğin tamamlama durumu, etkinlik uygulama güçlükleri, etkinliğin çocuk tarafından bireysel yapılması, etkinliğin uygulamasına yönelik yönergenin anlaşılabilirliği, etkinlik sırasında dikkati dağıtan uyaranların tespiti, çocuğun yöneldiği uyaranların tespiti, çocuğun gelişimine olan katkısına yönelik sorulara yer verilmiştir. Etkinlikler, aileler tarafından çocuklara uygulanırken, bireysel olarak gözlemlemesi daha sonra ise bu form aracılığı ile kayıt altına alması istenmektedir.

- ***Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı Öğretmen Görüşme Formu:*** “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın uygulama süreci sonunda, uygulamaları değerlendirmek için “*Öğretmen Görüşme Formu*” düzenlemiştir (EK-6). Öğretmenlere *Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı*’nın kişisel ve mesleki yeterliklerine katkı sağlayıp sağlamadığı, programın uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, programın geliştirilmesine yönelik önerilerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılmış ve görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen nitel verilere transkript işlemi yapılmıştır.

- ***Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı Aile Görüşme Formu:***

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nın uygulama sürecinin sonunda, ailelerin uygulanan programa ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla *“Aile Görüşme Formu”* hazırlanmıştır (EK-7). Ebeveynlerin uygun olduğu zaman dilimi belirlenip toplantı yapılmıştır. Toplantıda *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın hakkında uygulama öncesi ve sonrası hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından ailelerle görüşmeler yapılmıştır ve daha sonra ailelerin duygu ve düşünceleri ebeveyn görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır.

3.6. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı’nın Geliştirilmesi

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nın 60-72 aylık çocukların dikkat yetisini geliştirmek için *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın etkisi esas alınmıştır. *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* aracılığıyla çocukların dikkat yetilerinin gelişmesine destek olunması amaçlanmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” çocukların etkin katılımını sağlayıp, çocukların ilgi ve gereksinimleri göz önünde tutularak, *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın uygulama yapılacak olan yerin çevresel özellikleri önemsenererek, dikkat kavramı hakkında bilgi, dikkat dağıtıcılar, dikkat unsurları ve dikkatin türleri, dikkat bozuklukları hakkında kuram ve araştırmalar sonucunda, *“seçicilik”, “süreklilik”* ve *“kontrol”* boyutlarının örüntüsünden oluşan ve dikkat toplama yetisini destekleyici etkinliklerin yer aldığı öğrenme yaşantılarına göre düzenlenmiş bir eğitim programıdır.

“Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” nın *“seçicilik”, “süreklilik”* ve *“kontrol”* boyutlarının örüntüsünden oluşan dikkat yetisini geliştirici etkinlikler basitten zora ilkesi ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu bağlamda *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* farklı özelliklere göre planlanmış kapsamlı, ilgi ve dikkat çekici, çocukların beş duyu organlarını aktif olarak kullanmalarını önemseyen, çocukların etkinliklere katılımında aktif olmasını amaçlayan, etkinliklerin bir biri ile kaynaştırılarak uygulamaya dönük bütünleştirilmiş bir eğitim programıdır.

Çocuklar farklı duyu organlarını kullanarak, duyuusal deneyimleri sonucunda uyarıcıları tanıma, ilişkilendirme ve anlamlandırma sürecinde dikkat toplama becerilerini geliştirme ve kullanma olanağı yakalamaktadırlar. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” gelişim kuram ve araştırmalarına uygun, çocuğu merkeze alan bir eğitim programıdır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan etkinlikler temelinde tüm etkinlikler göz önünde bulundurularak bütünleştirilmiş, sistematik ve belirli bir sıraya göre düzenlenmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” çocuklara yaşama dönük farklı etkinlik türleri ile dikkat toplama becerilerini destekleyici aynı zamanda dikkatin bilişsel öğeler üzerindeki etkisi olduğu tüm süreçlere katkı sağlaması sonucunda akıl yürütme becerisini de geliştirmesi hedeflenmektedir.

Dikkat yetisini geliştirmek için düzenlenen etkinlikler, yaşam içerisinde karşılaşılabilecek birçok uyaran içerisinde ön öğrenme sıklığı yüksek olan uyarıcıların duyu organları tarafından alınıp anlamlandırılabilmesi için dikkat becerisinin belirli bir noktaya odaklanması sonucu, belleksel işlemleri sürece katarak hatırlama, akıl yürütme becerilerinin dikkat toplamaya yönelik ilişkileri ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çocukların dikkat toplama yetisinin geliştirilmesi için beş duyu organının kullanılması, yaşam içerisinde karşılaşılabilecek olaylara yönelik uyarıcıların anlamlandırması sonucu içsel motivasyon sürecini aktif kılan ilgi çekici ve kalıcı hale getirilmiştir. Etkinliklerin uygulamasında çocukların bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak katılımlarına fırsat verilmiştir. Etkinlikler çocukların farklı uyarıcıları aynı ya da benzer tema altında farklı amaçlar için dikkatlerini toplama becerisini aktif kılmaya çalışırken tekrar olanağı sunduğu için sarmal bir yapı özelliği göstermektedir. Dikkat toplama yetisini geliştirmek için düzenlenen etkinlikler, temel amacı dikkat toplama yetisini geliştirmekle birlikte sınıflama, sıralama, karşılaştırma, neden sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, akıl yürütme gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik çocukları aktif kılan bir eğitim süreci sunmaktadır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın geliştirilmesine yönelik hazırlıklar tamamlandıktan sonra, programın uygulamasına geçilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın hazırlanmasında ve uygulanmasında yapılan her işlem aşağıda aşama aşama açıklanmıştır.

3.6.1. Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının Geliştirme Aşamaları

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” hazırlanma süreci belirli bir aşama sırası ile gerçekleşmiştir. Her bir aşama şu şekilde gerçekleşmiştir.

Birinci Aşamada; dikkat kavramı, öğeleri, özellikleri, türleri hakkında kuramsal bilgi için alan yazı taraması yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında dikkat hakkında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Öncelikle programın hangi felsefe yaklaşımdan esinlenerek tasarlanacağı üzerinde durulmuştur. Programın içeriğine uygun birçok felsefe yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan en çok programda Naturalist felsefe vurgusu ön plana çıktığı söylenebilir. İnsanın doğuştan getirmiş olduğu yaşam süreci içerisinde deneyim alanlarına göre geliştirdiği dikkat toplama ve kullanma becerisine uygun felsefe yaklaşımlardan bazıları hakkında kısaca yer verilmiştir.

Naturalist felsefe yaklaşımına göre, normal gelişim gösteren bir çocuk bilgiyi basit bir şekilde alıp ezbere kullanmamalıdır. Öğretim sürecinde çocuğun duyularını kullanarak çevreyi keşfetmesi ve problem çözmesi sağlanmalıdır (Gutek, 2006).

Dikkat üzerine geliştirilen teori ve modeller incelenmiştir. Teori ve modellerin eleştirilen kısımları göz önünde bulundurularak bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Program geliştirilirken aşağıdaki teori ve modeller dikkate alınmıştır.

Broadbent’in Filtre Teorisi, Anne Treisman’ın Filtre Dikkat Teorisi, Posner’ın Dikkat Modeli, Mesulam’ın Dikkat Modeli ve Mirsky’in Dikkat Modeli incelenmiştir.

Öğrenme kuram ve yaklaşımlarına göre dikkatin öğretim süreci içerisinde yeri incelenmiştir. Farklı kuram ve yaklaşımlar göz önünde bulundurularak bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Program geliştirilirken davranışçı yaklaşım’a göre öğrenme, bilişsel öğrenme, sosyo-bilişsel öğrenme kuramları dikkate alınmıştır.

Dikkat becerisini destekleyici eğitim programının alt alanları Levine (1987,1990,1992,1994), Goleman (2013) ve Barkley (1997) yaptığı çalışmalar ve dikkat modelleri (Badale ve Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch ve Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner ve Petersen, 1990; Treisman, 1964) incelenerek hazırlanmıştır. Programın boyutları dikkat türleri, çocuklarda dikkat gelişimi, dikkat süresi, ilgili öğrenme kuramlarına göre dikkat ve dikkati etkileyen etmenler göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 10’da dikkatin boyutlarına göre “*Dikkat becerisini destekleyici eğitim programının*” alt alanları açıklanmıştır.

Tablo 10

Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının Alt Alanları

Boyutları	Dikkatin Unsurları	Göstergel
Alt Alanlar	Hazırbulunuşluk	Bireyin bir işi yapabilmesi için hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olması gerekir. Dikkat sürecinin başlangıcı hazırbulunuşluktur.
	Seçicilik – Uyarıcı Şiddeti	Bireyin belirli bir uyarıcıya odaklanma sürecinde hazırbulunuşluktan sonra gelen basamak “seçicilik”tir.
	Dikkat Dağıtıcı Uyarıların Engellenmesi	Bireyin görüş alanında ve işitme alanındaki önemsiz şeylerden gelen görüntü ve ses engellenmelidir. Birey bedensel olarak rahat olmalı ve psikolojik olarak hayal kurma, gelecek kaygısı içerisinde girip ilgili düşünce ve isteklerini kontrol altına almalıdır.
	Süreklilik	Bir olaya odaklanabilmesi için hazır olan birey, gelen uyarıcıları seçmesi için engel olan dikkat dağıtıcıları devre dışı bıraktıktan sonra, odaklanmış olduğu uyarıcı üzerinde dikkatini sürdürmesi gerekmektedir.
	Planlama	Dikkat unsurları arasında planlama, hedefe yönelik organize edilen davranışın yapılmadan önce farklı seçenekler arasında birey için en doğru tercihi yapabilmesi için gerekli olan sürecin planlanmasını içerir
	Otokontrol	Bir davranışın organize olduktan sonra sergilenmesine bağlı olarak değerlendirilmesi yani eylemi yapan kişinin kendini gözlemlemesi ve sınamasıdır
	Tatmin	Dikkatin belirli bir noktada odaklanabilmesi için bireyin kendini rahat hissetmesini sağlayan belirli bir tatmin düzeyi vardır. Tatmin olunan faktörlere bağlı olarak aktiflik dereceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın alt alanları Levine (1987, 1990, 1992, 1994), Goleman (2013) ve Barkley (1997) yaptığı çalışmalar ve dikkat üzerine geliştirilmiş programlara göre boyutlandırılmıştır. Kuramsal çerçeve doğrultusunda araştırmacının dikkat teori ve modelleri (Badale ve Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch ve Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner ve Petersen, 1990; Treisman, 1964) gelişim ve öğrenme kuramları ve yaklaşımları göz önünde bulundurularak “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın ilkeleri belirlenmiştir.

- ✓ Çocuk merkezli yaklaşım esastır.
- ✓ Etkinlikler diğer etkinliklerle etkileşim içindedir.
- ✓ Etkinliklerin uygulamasında hiyerarşik bir sıra izlenilmektedir.
- ✓ Çocukların performanslarına göre program uygulamasında değişiklik yapılabilir.
- ✓ Tekrarlar gerekmektedir.
- ✓ Sistematik olmalıdır.
- ✓ Ön hazırlık gerekmektedir.
- ✓ Esnek olmalıdır.
- ✓ Genellenebilir olmalıdır.

- ✓ Eğitim sırasında farklı uyaranların algılanabilmesi için, uygulama dikkatin türlerini ve bellek kullanma esastır.
- ✓ Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön öğrenmeleri dikkate alınmıştır.
- ✓ Soyut kavramlar somutlaştırılmıştır.
- ✓ Eğitimi destekleyen sınıf içi destekleyici etkinlikler, diğer önerilen etkinlikler ve aile katılımına yönelik olarak Aile Katılım Etkinlikleri birbirini tamamlayıcı nitelikte uygulanmalıdır.
- ✓ Çocukların ve Programın değerlendirmesinde çok yönlü değerlendirme esastır.
- ✓ Programın başarıya ulaşmasında ailelerin de görüş ve önerileri almak önemlidir.

Bu ilkeler göz önünde bulundurularak tasarlanan “*Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı*”nda kazandırılmak istenen kazanımlar için MEB Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) kazanım ve göstergeleri dikkate alınmıştır. Dikkate alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda uygun etkinlikler kullanılarak öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Dikkat toplama yetisini destekleyici etkinlikler ağırlıklı olmak üzere bütün etkinlikler kaynaştırılarak oluşturulmuştur. Etkinlikler çocukların dikkat toplama yetisini geliştirmenin yanı sıra diğer bilişsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Etkinliklere çocukların aktif katılımı esas alınmıştır.

Etkinlik formatında; çocukların ulaşması beklenen kazanım ve göstergeleri, öğrenme süreci, kullanılacak materyaller, etkinliğin değerlendirilmesi, etkinlikler uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar ile sınıf içi etkinlikler ve ailelerin evde yapabilecekleri destekleyici etkinlik gibi farklı bölümlere yer verilmiştir.

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulaması sonrası sınıf öğretmeninin program hakkındaki görüşlerini almak için “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkisinin daha güçlü ve kalıcı olabilmesi için programın uygulamasında aile katılımı etkinliklerine yer verilmiştir. Aile katılım etkinlikleri çerçevesinde ailelerin o hafta uygulanan etkinlik için hazırlanmış olan aile katılım etkinliği ile birlikte o etkinliğe ilişkin aile görüşlerini almak için “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” da gönderilmiştir. Her hafta haftada üç kez olmak koşuluyla sekiz hafta boyunca ilgi form aileye ulaştırılmıştır. Ailelerin programın tamamının uygulamasına yönelik görüşlerini almak için ise “Aile Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın bütün ilkelerinin yanı sıra farklı özellikleri ve kapsamı olan ilgi çekici bir programdır.

- 60-72 aylık olan çocuklarda dikkat toplama yetisini geliştirmek için hazırlanmış bir programdır.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” gelişimsel olarak uygun ve çocuk merkezlidir.
- Dikkat becerisinin geliştirilebilmesi için etkinlikler sistematik ve sıralı olarak incelenmesine olanak sağlar.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” dikkat toplama yetisi geliştirmeye yönelik olarak ele alınan etkinliklerin müzik, sanat, dram, oyun, matematik, fen, dil etkinlikleri gibi sınıf etkinlikleri ile birleştirilmiştir.
- Programın temel aldığı yöntem, oyun temelli öğrenme yöntemidir. Çocuklar dikkat becerilerini geliştirici etkinlikleri uygularken eğlenir, hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşırlar.
- Etkinlikler bütün çocukların katılımına olanak sağlar, aynı zamanda küçük gruplar halinde ve bireysel olarak keşif yoluyla öğrenmelerine olanak sağlar.
- Etkinlikler basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır aynı zamanda her etkinlik kendi içerisinde aşamalara ayrılmıştır.
- Çocukların dikkat becerisini desteklemek için belirlenen kazanım ve gelişim göstergeleri birden fazla etkinlikte yer verilerek çocuklara tekrar etme olanağı sağlamaktadır.

İkinci Aşamada; dikkat becerisini destekleyici eğitim programının felsefesine uygun olarak etkinliklerde hedef sözcükleri içeren kavramlar belirlenmiştir fakat bu hedef sözcüklerin kazandırılması amaçlanmamıştır. Dikkat becerisi geliştirici etkinliklerde doğal ortamın içerisinde yaygın olarak karşılaşılabilecek mevsimler, hayvanlar, bitkiler, meyveler, günlük yaşam içerisinde karşılaşılabilecek olan durumlar göz önünde bulundurularak naturalist felsefe yaklaşımının izlerini taşıdığı söylenebilir.

Etkinliklerde hayvan sesleri, farklı ses ve ritm ile işitme duyusunu, bitki ve meyve kokuları ile koklama duyusunu, mevsimlerin sıcaklık durumları ve bitki, hayvan ve meyve dokuları ile hissetme duyusunu, meyvelerin, sebzelerin, içeceklerin tatları ile tat alma duyusunu, meyve, hayvan, bitki, mevsim görüntüleri ile görme duyusuna farklı uyarıcılar gönderilmesi amaçlanmıştır. Etkinliklerin bazılarında bir duyu organına bazılarında ise birden çok duyu organı kullanımına yönelik uyarıcılar barındırmaktadır.

Etkinliklerin amacı dikkat toplama yetisini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda tüm bilişsel gelişim süreçlerine de katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca etkinliklerde geçen kavramların öğretimi amaç değil araçtır.

Üçüncü Aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın felsefesi, özellikleri, ilkeleri ve alt alanları dikkate alınarak MEB tarafından hazırlatılan ve uygulamada olan 36-66 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelenmiş ilişkili kazanım gelişim göstergeleri seçilmiştir. Dikkat becerisini destekleyici eğitim programına uygun kazanım ve göstergeler seçilirken tek bir gelişim alanına özgü kazanım ve göstergeler seçilmemiştir. Çocukların eğitim gereksinimleri doğrultusunda tüm gelişim alanlarına katkı sunacak kazanım ve göstergeler seçilmiştir.

“Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” programında yer alan etkinliklerin özellikleri de dikkate alınarak dikkat becerisini destekleyici öğrenme süreçleri planlanmıştır. Bu bağlamda ilgili alanda bilimsel niteliği olan etkinlik kitapları, ulusal ve uluslar arası literatür, farklı fikir ve uygulamalara yönelebilmek için ilgili internet siteleri incelenerek etkinlik örneklerine bakılmıştır.

İncelenen etkinlikler arasında dikkat becerisini destekleyici etkinliklerin olmasına rağmen, dikkatin bütünsel açıdan ele alınıp hangi durumlar altında dikkati geliştirilebileceği tüm duyu organlarına yönelik uyarıcıları barındıran bütünlük olamadığı anlaşılmaktadır. Etkinlikler tasarlanırken çocukların gelişim özellikleri, yaş, cinsiyet ve bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır. Etkinlikler çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın temel amacı “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama yetisi üzerindeki etkisini belirlemek olduğundan, dikkatin unsurları göz önünde bulundurularak seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutları temel alınmıştır. Etkinliklerde temel olarak dikkat toplama yetisini destekleyici eğitim olmak üzere “Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” programında yer alan bütün etkinliklerle (dil, sanat, drama, matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık, müzik vb.) bütünleştirilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanacak olan deney grubunda bütün alanların dengeli bir şekilde etkinliklerde yer alması sağlanmıştır. Etkinlikler sekiz hafta boyunca hafta da üç gün yaklaşık 35-40 dakika arasında değişen sürelerde uygulanması planlanmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutları bütünlük olarak düşünülerek

program, çocukların dikkat toplama yetisi destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Buna göre seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutlarının bütünleşmesi ile oluşan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın dikkat becerisini destekleyici 24 özgün etkinlik ve öğrenme sürecinden oluşmuştur. Ayrıca uygulanan etkinlikler sırasında oluşabilecek olumsuz durumlar karşısında sekiz adet alternatif etkinlik planlanmıştır. Böylece programda otuz iki özgün etkinliğe yer verilmiştir. Her bir etkinliğin sonunda o etkinliğin özelliğine uygun ve o etkinliğe destek olabilecek sınıf içi etkinlik sayfalarına yer verilmiştir. Sınıf içi yapılan etkinliğin özelliğine uygun olarak “aile katılım etkinlik sayfaları, eve götür oyunları” hazırlanmıştır.

Etkinliklerin haftalara göre dağılımı incelendiğinde; bütün etkinlikler de “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutları dikkate alınarak basitten karmaşığa doğru, boyutlar etkinliklerin her birinde bütünsel olarak planlanmıştır. Bir etkinliğin içerisinde üç boyut bütünleşik olarak bulunmaktadır. Boyutlar arasında belirli bir hiyerarşi yoktur. Haftada üç gün uygulanan etkinliklerin boyutları her etkinlikte dengeli olarak bulunmaktadır.

Etkinliklerde farklı duyu organlarını uyaran uyarıcılar dengeli olacak şekilde planlanmıştır. Etkinliklerden bazıları tek duyu organına, bazıları iki duyu organına bazıları ise ikiden daha fazla duyu organına uyarıcı gönderilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler dikkatin günlük yaşamda kullanılmasına ve karşılaşılan günlük problemlerin çözümüne yönelik dikkat becerisinin aktif kullanımını hedeflediği için yaşam içerisinde karşılaşılan ön öğrenme durumları ve doğal çevreden gelen uyarıcılar üzerine odaklanılmıştır.

Etkinlikler programın felsefesi, dikkatin gelişim süreci, dikkat modelleri, dikkatin öğrenme psikolojisindeki yerine ve dikkat üzerinde yapılan araştırmalardaki boyutları göz önünde bulundurularak planlandıktan sonra etkinlik formu düzenlenmiştir. Etkinlik formunda belirli bir düzen ve sistem vardır. Etkinlik numarası, etkinliğin yapılış sırasını göstermektedir. Etkinlik hakkındaki kısım etkinliğin türü, etkinlik adı ve kazanım göstergelere yer verilmiştir. Etkinliğin uygulamasının grup tipi, süresi, materyalleri, öğrenme süreci, değerlendirme süreci, gerekli görülen öneriler, dikkat edilmesi gereken durumlar, her etkinlik sonrasında uygulaması düşünülen aile katılım etkinliği ve destekleyici ekstra etkinlikler olarak düzenlenmiştir.

Dördüncü Aşamada; Etkinlikler planlanmasının ardından planlanan etkinlikte kullanılacak olan materyallerin hazırlanmasına yer verilmiştir. Hazırlanan materyallerde, eğitim

materyallerinde bulunması gereken özellikleri taşımasına özen gösterilmiştir. Bu materyaller birden çok işlevi olması yönünden fonksiyoneldir. Materyaller orijinal, etkili ve kaliteli, güvenli, ergonomik olma özelliğini de taşımaktadır. Materyaller çocukların eğlenerek öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Materyaller hazırlanırken renklerin tonları uyaran şiddetleri göz nünde bulundurulmuştur. Çocukların ilgi ve eğitim gereksinimlerine göre oyun içerisinde materyal kontrolünü kendileri kontrol edebilecek şekilde tasarlanmıştır. Çocukların öğrenmelerine kolaylaştıracak materyal kullanımı ile deneyimlerini artıracak çok amaçlı ve sağlam olmasına özen gösterilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın yer alan etkinliklerinde resimli kartlar, rakam kartları, şekil kartları, renk ve farklı sembolleri gösteren kartlar, çeşitli canlı sesleri, farklı özellikte kağıtlar (aydın, graft, alüminyum folyo, asetat, mulaj, zımpara, mukavva, karbon) ve farklı tip kumaşlara (kapitone, ipek, kadife, saten, etamin, pelüş, tül), gerçek çiçekler, meyveler, sebzeler, artık materyaller (düğme, sünger, ataş, kavanoz, pet şişe, kapak, çubuk) kullanılmıştır. Bu materyaller hazırlanırken, plastik malzeme, karton kağıt, tahta ve metal tabakalardan yararlanılmıştır. Her çocuk için yeterli sayıda materyal hazırlanarak çocukların materyal sırası beklemeden, sıkılmadan, etkinliklere zamanında katılmaları sağlanmıştır. *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın çocuklara dikkat becerilerini desteklemek için gerekli olan hazırlığı sağladığı düşünülmektedir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” aşağıdaki materyallerden oluşmaktadır.

- *Program Özeti:* *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın temelleri, geliştirme süreci, kapsamı, materyal kullanımı, programın uygulaması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler sunmaktadır.

- *Dikkat Eğitici Kaynak Seti:* *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın boyutları ve bu boyutların kapsamında olan eğitim etkinliklerine yer verilmiştir. Her bir etkinlik hakkında etkinlik numarası, etkinliğin türü, etkinlik adı ve kazanım göstergelere yer verilmiştir. Etkinliğin uygulamasının grup tipi, süresi, materyalleri, öğrenme süreci, gerekli görülen öneriler, dikkat edilmesi gereken durumlar, her etkinlik sonrasında uygulaması düşünülen aile katılım etkinliği ve destekleyici ekstra etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

- *Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri:* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”na yönelik etkinlik sayfaları, etkinliklere göre hazırlanmış materyaller bulunmaktadır.

- *Aile Eğitim Etkinlikleri:* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamasına yönelik, aile mektupları, aile katılım etkinlik sayfaları, etkinliklere özgü materyaller bulunmaktadır.

- *Değerlendirme formları:* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama sürecinin değerlendirilmesine yönelik: Aile Katılımı Değerlendirme formu, Öğretmen Gözlem Formu, Aile Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu bulunmaktadır.

Beşinci Aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” felsefe, amacı ve özelliklerine göre geliştirilen etkinliklerin uzman görüş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzmanlar belirlenirken, alan uzmanlıkları dikkate alınmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında olan alan uzmanlarına yer verilmiştir. Ayrıca dikkat eğitimi üzerinde çalışma yapmış alan uzmanların da görüşleri alınmıştır. Uzmanlara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”na ait etkinliklerini değerlendirmeleri için etkinlik değerlendirme formu verilmiştir. Etkinlik değerlendirme formu (EK-8)’dir. Etkinlik değerlendirme formu sekiz alan uzmanı tarafından doldurulmuştur. Uzmanların etkinlikleri değerlendirmesi sonucu gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzmanların etkinlikleri değerlendirmeleri sonucunda, uzmanlar arasındaki uyum değeri incelenmiştir.

İkiden fazla sayıda değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla Fleiss’in Kappa Katsayı değeri belirlenir. Uyum değeri incelenirken Fleiss’in Kappa katsayı değeri üzerinden yorum yapılmıştır (Fleiss, 1971). Uzmanlar arası uyum değeri Fleiss’in (1971) Kappa Katsayısı formülüne ($K = \bar{P} - Pe^- / 1 - Pe^-$) göre elle hesaplanmıştır. Hesaplanan kappa değeri 0.89’dur.

Tablo 11

Kappa Uyuşma Değeri ve Yorumu Tablosu

Kappa Değeri	Yorum
0.0 — 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 — 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 — 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 — 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 — 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

Tablo 11 incelendiğinde, Landis ve Koch (1977) elde edilen değerlerini yorumlamak için Kappa değeri ve yorumları verilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” na ait etkinliklerin uzman görüşüne göre değerlendirmesi sonucunda, uzmanlar arasındaki uyuma değeri 0,89’dur. Uzmanlar arasındaki uyum neredeyse mükemmel uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.6.2. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı’nın uygulanması

Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının uygulanması altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşama aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Aşamada; Deney I ve deney II grubuna uygulanacak olan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” için MEB Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçesinde yer alan bağımsız resmi anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Ayrıca deney I- deney II ve kontrol I - kontrol II grubunda bulunan çocuklara “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenek Testi Form-6” nın uygulanabilmesi için de gerekli izinler Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

İkinci Aşamada; Deney I ve deney II grubu olarak Kars Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bağımsız A anaokulu, kontrol I ve kontrol II grubu olarak ise Kars Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bağımsız B anaokulu belirlenmiştir. Çocukların okula alışması için, okul açıldığı tarihten iki hafta beklenilmiştir. 26 Eylül 2016 ile 30 Eylül 2016 tarihleri arasında deney I ve deney II grubunu oluşturan aileler ile görüşmeler yapılmış ve çocukların “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulamalarına katılması için gereken etik izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere; araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulanmadan önce çocukların dikkat toplama becerilerini ve akıl yürütme becerilerini değerlendirmek amacıyla deney I ve kontrol I grubundaki çocuklara “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenek Testi Form-6” testleri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1-12 Kasım 2017 tarihleri arasında ön-test uygulanmıştır. Testler uygulanırken dikkat dağıtıcı unsurlara yönelik önlemler alınmış ve test uygulama yönergelerine dikkat

edilmiştir. “Genel Bilgi Formu” çocukların kişisel bilgilerinin yer aldığı dosyalardan yararlanılarak her bir çocuk için doldurulmuştur.

Üçüncü Aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulanmasına yönelik öğretmen eğitimi yapılmıştır. Bu eğitimin içeriği, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın amacını, felsefesini, boyutlarına yönelik teorik bilgi etkinliklerin ve materyallerin eğitim ortamında nasıl kullanılacağına yönelik uygulamalar içermektedir. *Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı*’nın öğretmen eğitimi üç gün sürmüştür. Bu aşama “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamasına yönelik öğretmen eğitimi başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Dördüncü aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasına yönelik öğretmen eğitimden sonra, araştırmacı tarafından deney I ve deney II grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni ve aileleri ile bir bilgilendirme toplantısı yaparak “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın amacı, içeriği ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların okula geliş-gidiş saatlerini ve devamsızlık yapmamaları konusunda ailelerle görüş alışverişi yapılmıştır. Ailelerle yapılan toplantı sonrasında, ön testlerin uygulandığı süreç içerisinde çocukların araştırmacıya yabancılık hissetmemesi için ve araştırmacının gözlem yapılacak ortamı benimsemesi amacıyla araştırmacı çocuklarla üç gün süresince sınıf öğretmenlerinin yaptıkları etkinliklere araştırmacı katılmıştır.

Beşinci aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlik kitapçığı, etkinliklere ait materyaller geliştirilmiştir. Bir hafta boyunca uygulanacak olan üç etkinlik deney I ve deney II grubundaki sınıf öğretmenlerine anlatılmış, materyallerin kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından çocuklara uygulama yapılacak eğitim ortamı düzenlenmiş, belirlenen etkinlikler çocuklara uygulanıyormuş gibi uygulanmış ve materyallerin kullanım amaçları açıklanmıştır. Dikkat dağıtıcı unsurlar için alınacak önlemler anlatılmıştır. Programın seçicilik, süreklilik ve kontrolün boyutlarının etkinlikler üzerinde açıklaması yapılmıştır. Etkinliklerde programın boyutları aşama aşama uygulama sürecinde hangi teorik bilgiye karşılık geldiği gösterilmiş ve öğretmenlerin sorularına geri dönüt verilmiştir. Araştırmacı etkinlik uygulamasını yaptıktan sonra, öğretmenler sıra ile etkinlikleri programın boyutlarına göre uygulama yapılması istenmiş ve araştırmacının gözetiminde etkinlikler öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı deney I ve deney II grubundaki sınıf öğretmenlerine uygulamadan bir önceki hafta Cuma

günleri o hafta uygulanması beklenen üç günlük “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Deney I ve deney II grubundaki sınıf öğretmenlerine tarafından uygulanacak olan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda sekiz hafta süresince programın ilkeleri ve özellikleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerine rehberlik edilmiştir. Ayrıca uygulanması planlanan etkinliklerin uygulaması yapılmadan önce araştırmacı sınıf öğretmenlerine programın boyutlarına göre etkinlikleri anlatılmıştır. Araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin gözlemi altında öğretmen etkinliği uygulanmıştır.

Altıncı aşamada; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama tarihi olan 14 Kasım 2016 tarihinden önce çocukların okula alışması beklenilmiştir. Çocukların okula alıştıkları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşü alınmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılının 14 Kasım - 6 Ocak ayları arasında deney I de deney II grubuna “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” planlandığı şekilde sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” MEB Kars İli, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçesindeki, çalışma grubu olarak belirlenen anaokulunda 60-72 aylık çocuklara, iki tane okul öncesi öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

Deney I ve deney II grubunun sınıf öğretmeni “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamasını yapmadan önce, eğitim ortamı uygulama süresince her etkinlik için düzenlenmiştir. Uygulama yapılan sınıfın kapısına “Dikkat etkinliği yapılıyor, lütfen içeriye girmeyin” yazısı asılarak çocukların dikkatlerini dağıtacak olan uyaranların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler başlamadan önce etkinlik planına göre hazırlanan materyaller öğretmene teslim edilmiş, öğretmen tarafından kullanıma hazır hale getirilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasına 14 Kasım 2016 tarihinde başlanmıştır. Uygulama sırasında etkinliklerle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması sürecinde programın etkililiğini değerlendirmek için; araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından “Öğretmen Gözlem Formu” uygulanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu” doldurularak, uygulamalar kayıt altına alınmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulanırken gerekli durumlarda uygulama yapan öğretmenlere

sordukları sorulara yönelik geri dönüt verilerek programın aksamadan ilerlenmesi sağlanmıştır.

Programın aile katılımını değerlendirmek için, ailelerden her hafta “*Aile Katılımı Değerlendirme Formunu*” doldurmaları istenmiştir. O hafta etkinliğe katılamayan çocukların ailelerine aile katılım etkinliği gönderilmemiştir. Bu nedenle ailelere “Aile Katılımı Değerlendirme Formunu” o hafta gönderilmemiştir. Araştırmacı tarafından, öğretmenlerin uygulama sonrası olumlu ve olumsuz görüşlerini almak için “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ayrıca çocukların davranış değişikliği süresince evde yapmış oldukları tespit etmek ve programın aile boyutuyla değerlendirilmesi için “Aile Görüşme Formu” ailelere uygulanmıştır.

“Öğretmen Gözlem Formu” “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın felsefesini, amacını, özelliklerini ve ilkelerini temel alarak deney I ve deney II grubunda yer alan öğretmenlerin, verilen öğretmen eğitimi ve uygulama performanslarını değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir.

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkililiğini değerlendirmek için hazırlanan tüm formlar, etkinliklerin uygulanması süresince araştırmacının sekiz hafta süre ile haftada üç gün çocukları gözlemlemesi ve not tutularak kayıt altına alınması şeklinde devam edilmiştir.

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”na yönelik uygulamalar tamamlandıktan sonra araştırma verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

3.6.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programına İlişkin Öğretmen Eğitimi

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulanacağı deney I ve deney II grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenlerine, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın felsefesi, amacı ve özellikleri, kazanım ve göstergeleri, çocuklarla nasıl iletişime geçileceği, eğitim materyallerinin özellikleri ve kullanımı, dikkat toplamaya engel olacak uyarıların tespiti, kullanılacak olan yöntem ve teknikler hakkında üç günlük öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu eğitim 9 - 11 Kasım 2016 tarihleri arasında yapılmıştır.

- *Öğretmen eğitimi ilk gününde;* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın felsefesi, amacı ve özellikleri tanıtılmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın “seçicilik”, “süreklilik” ve “kontrol” boyutlarının ayrıntıları üzerinde durularak, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkinlik kitapçığında bulunan etkinlikler ile arasındaki ilişki anlatılmıştır. Ayrıca “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri içerisinde yer alan uyaranların dikkat, dikkat türleri, dikkat ve beyin arasındaki ilişki anlatılarak, okul öncesi dönem çocuklarının dikkat gelişim özellikleri vurgulanmıştır.

- *Öğretmen eğitimi ikinci gününde;* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri ve kullanılan materyaller tanıtılmıştır. Öğretmen eğitimi süresince öğretmenlere geri bildirimler verilmiş ve uygulamalar sonrasında da geri bildirim verileceği vurgulanmıştır. Araştırmacı tarafından deney I ve deney II gruplarının öğretmenlerine verilen üç günlük eğitim sonrasında, programın uygulanmasından bir önceki hafta cuma günü, uygulanması beklenen üç günlük etkinlikler öğretmenler ve araştırmacı tarafından seçilerek dikkat etkinlikleri planlanmıştır.

- *Öğretmen eğitimi üçüncü gününde;* “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulaması esnasında uygulama öğretmenin gözlemleneceği ve kayıt altına alınacağı belirtilmiştir. Bu gözlemin amacı öğretmenlere açıklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nun amacı, formda yer alan maddelerin dikkat eğitimi programı ile ilişkisi açıklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nun boyutları ve boyutlarında yer alan maddeler öğretmenlerle birlikte tek tek okunarak uygulamada dikkat edilmesi gereken durumlar vurgulanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nun nasıl kullanılacağına yönelikte öğretmenlere eğitim verilmiştir. “Öğretmen Gözlem Formu”nun doldurulurken araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci eğitim ortamında bulunacağı belirtilmiştir. Bağımsız gözlemcinin okul idaresi tarafından anaokulunda görevli okul rehber öğretmeni olduğu belirtilmiştir. Okul rehber öğretmeni lisans öğrenimi süresince seçmeli ders olarak okul öncesi dönemde dikkat eğitimi ile ilgili dersler aldığını belirtmiştir.

Deney I ve deney II grubu sınıf öğretmenleri ile programın uygulandığı 14 Kasım 2016 - 6 Ocak 2017 tarihleri arasında her hafta toplantı yapılarak çocukların gereksinimlerine göre “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkinlik kitapçısından etkinlik seçimi yapılmıştır. Belirlenen etkinlikler çocuklara uygulanmadan bir gün önce Deney I ve Deney II grubunun olduğu anasınıflarında çocuklara uygulanıyormuş gibi

eğitim ortamı hazırlanarak ön uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sırasında önce Deney II grubu sınıfında sınıf öğretmenleri tarafından sıra ile eğitim ortamı hazırlanmış sonra Deney I grubu sınıfında araştırımcı tarafından eğitim ortamı hazırlanmıştır. Deney I ve Deney II grubu öğretmenlerinin sormuş oldukları sorular yanıtlanmıştır. gerekli görölen öneriler yapılmıştır.

3.7. Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

*“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın etkililiğine ilişkin sonuçlar, “Öğretmen Gözlem Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir.



Tablo 12

Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı'nın Deney I ve Deney II grubundaki Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Gözlem Formu Değerlendirme Sonuçları

Madde No	Maddeler	Deney I				Deney II			
		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik Öncesi	1 Çocukların bir ihtiyacı olup olmadığı soruldu.	24	100	-	-	24	100	-	-
	2 Çocuklarla ısınma ve nefes açma çalışmaları yapıldı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	3 Ön öğrenme içeren uyarıcılar hakkında çocukları bilgileri kontrol edildi.	23	95,83	1	4,17	24	100	-	-
	4 Çocuklarla konuşarak etkinlikte yer alan uyarıcılara yönelik sohbet edildi.	24	100	-	-	23	95,83	1	4,17
	5 Etkinlik sırasında anlaşılmayan ya da yapamadığımız durumları öğretmene bildirilmesi gerektiğini vurgulandı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	6 Sınıf kapısına dikkat çalışması yapılıyor lütfen içeriye girmeyiniz yazısı asıldı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	7 İşitsel ve görsel uyarıcı kaynaklarının çalışıp çalışmadığını kontrol etti.	22	91,66	2	8,34	24	100	-	-
	8 Etkinlikte geçen kazanım ve göstergelere göre eğitim ortamını düzenledi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	9 Çocukların dikkatlerini dağıtmamaları için sınıf içi yerleşimi düzenledi.	24	100	-	-	23	95,83	1	4,17
	10 Çocukların dikkatlerinin dağılmaması için gereken sınıf içi önlemleri aldı.	24	100	-	-	24	100	-	-
Etkinlik Sırasında	11 Etkinliklerde kullanılacak materyaller hakkında açıklamalar yaptı.	22	91,66	2	8,34	22	91,66	2	8,34
	1 Çocukların etkinliğe dikkatlerini çekebilecek sorular sorarak başladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	2 Çocukların uyarıcıları fark etmesi için uygun yönergeleri verdi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	3 Çocuklara geri dönütler vererek etkinliğe odaklanması sağladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	4 Etkinliklerde kullanılacak materyalleri etkili kullandı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	5 Etkinlikleri dikkat eğitim programında yer alan ilkelere göre uyguladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	6 Etkinlikleri yer alan kazanım ve göstergelere uygun uyguladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	7 Etkinliklerdeki dikkat aşamalarını yönergelere uygun uyguladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	8 Çocuklara eşit söz hakkı vererek etkin katılımını sağladı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	9 Çocuklar diğer çocukların dikkatlerini dağıttığında müdahale etti.	24	100	-	-	24	100	-	-
	10 Çocukların dikkatlerini sürdürmesi için odaklanması gereken uyarıcılara yöneltti.	24	100	-	-	24	100	-	-
	11 Çocukların odaklandığı uyarıcıların yönergede olan uyarıcı kontrol etti.	24	100	-	-	24	100	-	-
	12 Çocukların dikkatini sürdürmesini kontrol etti.	24	100	-	-	24	100	-	-
	13 Dikkatini toplayamayan çocuklara yeniden yönergeleri verdi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	14 Çocukların dikkatlerini sürdürmesi için yeni uyarıcıları uygun zamanda sundu.	23	95,83	1	4,17	24	100	-	-
Etkinlik Sonunda	15 Çocuklarla iletişimde sıcak ve sevecen ses tonu kullandı.	24	100	-	-	24	100	-	-
	1 Çocukların dikkatini çeken uyarıcıların neler olduğu soruldu.	24	100	-	-	23	95,83	1	4,17
	2 Çocukların etkinlikte dikkatlerini çeken uyarıcılar kayıt edildi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	3 Çocukların dikkatini bozan uyarıcılar kayıt edildi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	4 Çocukların görüşleri alınarak etkinliğin değerlendirilmesi yapıldı.	23	95,83	1	4,17	24	100	-	-
	5 Etkinlik sonrası sonuçları çocukların gelişimi kayıt edildi.	24	100	-	-	24	100	-	-
	6 Diğer haftalık etkinlikler için çocukların gereksinimleri belirlendi.	24	100	-	-	24	100	-	-

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan etkinliklerin uygulanma sırasında öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik “Öğretmen Gözle Formu” ile toplanan bulguların frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12’de “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasında iki bağımsız gözlemcinin uygulanan 24 etkinlikte, etkinlik öncesi, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında deney I ve deney II grubunda bulunan öğretmenlerin performanslarını tespit etmek için yaptıkları gözlem sonuçları incelendiğinde, etkinlik öncesinde 3, 7 ve 11 numaralı üç maddenin, etkinlik sırasında 14 numaralı maddenin, etkinlik sonunda 4 numaralı maddenin uygulanmasına belirli etkinliklerde uygulama gücü çekildiği tespit edilmiştir.

Etkinlik öncesinde bulunan maddelerden, “Ön öğrenme içeren uyarıcılar hakkında çocukları bilgileri kontrol edildi.” deney I grubunda bulunan öğretmen tarafından bir etkinlikte bilgi verilmeden etkinliğin uygulamasına geçilmek istendiği tespit edilmiştir. Deney I grubunda bulunan öğretmen, “Etkinliklerde geçen uyarıcılar dışında eğitim ortamına sunulacak işitsel ve görsel uyarıcı kaynaklarının çalışıp çalışmadığını kontrol etti.” iki etkinlikte ilgili uyarıcı kaynağı cihazı kontrol etmeden etkinliğe başlamak istediği tespit edilmiştir. Deney I grubunda bulunan öğretmenin, etkinlik öncesinde “Etkinliklerde kullanılacak materyaller hakkında açıklamalar yaptı.” maddesine iki etkinlikte uyulmadığı belirlenmiştir.

Etkinlik sırasında öğretmenden beklenen davranışla ilgili maddelerden, “Çocukların dikkatlerini sürdürmesi için yeni uyarıcıları uygun zamanda sundu.” bir etkinlikte öğretmen uygun zamanda ortama yeni uyarıcı veremediği saptanmıştır.

Etkinlik sonunda öğretmenden beklenen davranışla ilgili maddelerden, “Çocukların görüşleri alınarak etkinliğin değerlendirilmesi yapıldı.” davranışında öğretmen bir etkinlikte, çocukların görüşünü almadığı tespit edilmiştir.

Deney II grubunda, etkinlikler başlamadan önce çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek ve uyarıcıların farkında olmasını sağlamak için, sınıf öğretmeni çocuklarla etkinliklerde yer alan uyarıcılar hakkında bir etkinlikte sohbet etmediği tespit edilmiştir. Çocukların dikkatlerinin dağılmaması için sınıf içi düzenlemeleri bir etkinlikte yapmadığı gözlemlenmiştir. İki etkinlikte ise çocukların etkinlikte kullanılacak materyal hakkında açıklama yapmadığı belirlenmiştir.

Deney II grubunun öğretmeni etkinlik sırasında uyulması gereken tüm maddelere uygun davrandığı tespit edildi. Öğretmenin etkinlik sonrasında, bir etkinlikte çocukların dikkatini çeken uyarıcıların neler olduğunun sorulmadığı gözlemlenmiştir..

Deney I ve Deney II grubundaki çocuklara etkinlikleri uygulayan öğretmenin etkinlikleri uygularken, etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında beklenen davranışları etkinliklerin neredeyse tamamında sergilendiği tespit edilmiştir. Etkinliğin uygulanması sürecinde öğretmenin performansı “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması başlamadan önce verilen eğitim ile, programın amacı, özellikleri, dikkatin sürdürülmesi, uyaranlara yönelik yönerge verilmesi, eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygun uyaranların ortama sunulması, çocuklara geri bildirim ve uyaranları kontrol etme gibi davranışları öğretmenlerin sergilemiş olması, uygulanan programın amacına uygun olarak uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın deney I ve deney II gruplarındaki uygulama sürecinin aile katılımı boyutunu değerlendirmek amacıyla; deney gruplarında bulunan her bir çocuğun aile etkinlikleri haftada bir kez olmak üzere toplam sekiz kez uygulanan “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans yüzde analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 13

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerine Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımı

Haftalar	DeneyI / Etkinlik Yapma Süresi						DeneyII/ Etkinlik Yapma Süresi					
	10-15dk		16-20dk		Geri Dönmeyen		10-15dk		16-20 dk		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	10	50	9	45	1	5	11	55	7	35	2	10
II.	12	60	7	35	2	20	11	55	9	45	-	-
III.	8	40	12	60	-	-	9	45	11	55	-	-
IV.	13	65	7	35	-	-	12	6	7	35	1	5
V.	11	55	9	45	-	-	10	50	10	50	-	-
VI.	8	40	12	60	-	-	9	45	11	55	-	-
VII.	13	65	7	35	-	-	14	70	4	20	2	10
VIII	16	80	4	20	-	-	12	60	8	40	-	-

Tablo 13’de Deney I ve Deney II gruplarında bulunan çocukların ailelerinin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”ndaki aile katılım etkinliklerinde, çocukların etkinliği yapma süreleri incelendiğinde; deney I grubunda bulunan çocukların

ailelerinin birinci hafta etkinliğini %50'sinin 10-15 dakika süre ayırdığı, %50'sinin 16-20 dakika süre ayırdığı % 5'nin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir.

Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin birinci hafta etkinliğini %55'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %35'inin ise 16-20 dakika süre ayırdığı, %10'nun ise etkinlikler hakkında geri bildirim yapmadığı belirlenmiştir.

İkinci hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %60'ının etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %35'inin 16-20 dakika süre ayırdığı % 5'nin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin ikinci hafta etkinliği yapmak için %55'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %45'inin ise 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Üçüncü hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %40'ının etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %35'inin 16-20 dakika süre ayırdığı % 5'nin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin üçüncü hafta etkinliği yapmak için %45'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %55'inin ise 16-20 dakika süre ayırdığı saptanmıştır.

Dördüncü hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %65'inin etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %60'ının 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin dördüncü hafta etkinliği yapmak için %65'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %35'inin ise 16-20 dakika süre ayırdığı % 5'nin ise geri bildirim vermediği gözlemlenmektedir.

Beşinci hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %55'inin etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %45'inin 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin beşinci hafta etkinliği yapmak için %50'sinin 10-15 dakika süre ayırdığı, %50'sinin ise 16-20 dakika süre ayırdığı saptanmıştır.

Altıncı hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %60'ının etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %40'ının 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin altıncı hafta etkinliği yapmak için %45'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %55'inin ise 16-20 dakika süre ayırdığı belirlenmiştir..

Yedinci hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %65'inin etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %35'inin 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin yedinci hafta etkinliği yapmak için %70'inin 10-15 dakika süre ayırdığı, %20'sinin ise 16-20 dakika süre ayırdığı % 10'nun ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir.

Sekizinci hafta; deney I grubunda bulunan çocukların ailelerinin %80'inin etkinliği yapmak için 10-15 dakika süre ayırdığı, %20'sinin 16-20 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin sekizinci hafta etkinliği yapmak için %60'ının 10-15 dakika süre ayırdığı, %40'ının ise 16-20 dakika süre ayırdığı % 10'nun ise geri bildirim vermediği saptanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde deney I ve deney II grubunda ailelerin %90 ile %95 arasında aile katılım etkinliklerini çocuklarına uyguladıkları ve geri bildirimde bulundukları görülmektedir. Bu durum sonucunda aileler ile yapılan toplantıda ailelerin etkinliklerin önemini fark ettiği söylenebilir. Ayrıca ailelere etkinlikleri uygulamaları için gönderilen yönergeler çok net ve anlaşılır olduğu için ailelerin katılımlarının çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ailelerin geri dönüt vermediği %5 ile %10 arasındaki etkinliklerin birinci ve ikinci haftalarda yaygın gözlemlenmiş olmasının sebebi ilk haftalarda ailelerin geri dönüt vermeye alışık olmadıkları için olmadığı, ilerleyen haftalarda geri dönüt verme sıklığı artmıştır.

Tablo 14

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini Kiminle Yaptıklarına Göre Dağılımı

Haftalar	DeneyI / Etkinlik Yapan Ebeveyn						DeneyII/ Etkinlik Yapan Ebeveyn					
	Anne		Baba		Geri Dönmeyen		Anne		Baba		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	15	75	4	20	1	5	11	55	7	35	2	20
II.	14	70	5	20	1	5	10	50	10	50	-	-
III.	15	75	4	20	1	5	14	70	5	25	1	5
IV.	16	80	4	20	-	-	15	75	4	20	1	5
V.	14	70	6	30	-	-	13	65	7	35	-	-
VI.	14	70	6	30	-	-	12	60	8	40	-	-
VII.	13	65	7	35	-	-	14	70	4	20	2	10
VIII	16	80	4	20	-	-	12	60	8	40	-	-

Tablo 14'te ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nda Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerini çocuklarıyla birlikte yaptığı ebeveynleri incelendiğinde;

Birinci hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 75'inin annesi ile, % 20'inin babası ile gerçekleştirdiği % 5'inin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 55'inin annesi ile, % 35'inin babası ile gerçekleştirdiği % 15'inin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir.

İkinci hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 70'inin annesi ile, % 25'inin babası ile gerçekleştirdiği % 5'inin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 50'sinin annesi ile, % 50'sinin babası ile gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Üçüncü hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 70'inin annesi ile, % 25'inin babası ile gerçekleştirdiği % 5'inin ise geri bildirim vermediği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 70'inin annesi ile, % 25'inin babası ile gerçekleştirdiği % 5'inin ise geri bildirim vermediği belirlenmiştir.

Dördüncü hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 80'inin annesi ile, % 20'sinin babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 75'inin annesi ile, % 20'inin babası ile gerçekleştirdiği % 5'inin ise geri bildirim vermediği saptanmıştır.

Beşinci hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 70'inin annesi ile, % 30'unun babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 65'inin annesi ile, % 35'inin babası ile gerçekleştirdiği belirlenmiştir..

Altıncı hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 70'inin annesi ile, % 30'unun babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 60'ının annesi ile, % 40'ının babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Yedinci hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 65'inin annesi ile, % 35'inin babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 60'ının annesi ile, % 40'ının babası ile gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Sekizinci hafta, deney I grubunda bulunan çocukların % 80'inin annesi ile, % 20'sinin babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Deney II grubunda bulunan çocukların etkinlikleri hangi ebeveynli ile yaptığı incelendiğinde, % 60'ının annesi ile, % 40'ının babası ile gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 14'e göre; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer verilen aile katılım etkinliklerinin çocuklarla anne ve babaların birlikte yaptığı tespit edilmiştir. Sekiz haftalık etkinliklerin tamamında, annelerin babalardan daha çok etkinliği çocuklarla birlikte yaptığı tespit edilmiştir. Babaların annelere oranla daha az etkinlikte çocuklarıyla zaman geçirmiş olmasına rağmen programın aile katılım etkinliklerine dahil oldukları tespit edilmiştir. Babanın geleneksel rolü olan, evin geçim kaynağını sağlayan modelden uzaklaşarak çocuklarıyla birlikte zaman geçiren ve eğitimlerine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri ile Çocukların İlgilenme Durumuna Göre Dağılımı

Haftalar	DeneyI / İlgi Durumu						DeneyII/ İlgi Durumu					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	19	95	-	-	1	5	18	90	-	-	2	10
II.	19	95	-	-	1	5	20	100	-	-	-	-
III.	19	95	-	-	1	5	19	95	-	-	1	5
IV.	20	100	-	-	-	-	19	95	-	-	1	5
V.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VI.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VII.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VIII	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-

Tablo 15’de geri bildirimde bulunan ailelerin *Dikkat Becerisini “Destekleyici Eğitim Programı”*nda Aile Katılım Etkinliklerine gösterdikleri ilgi incelendiğinde, çocukların evlerinde uygulanan program süresince aile katılım etkinliklerine yüksek ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Aile katılım etkinliklerinin programın amaç ve ilkeleri doğrultusunda yer verilen etkinliklerin çocukları eğlendirici özelliği, anlaşılabilirliğinin yüksek olması, çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun olduğu düşünüldüğü için, ilginin yüksek olduğu söylenebilir. Çocukların ilgisini çekmesi, uyarılar üzerinde daha çok dikkat toplama yetisini kullanacağı anlamına da gelmektedir. Bu durum *Dikkat Becerisini “Destekleyici Eğitim Programı”*’nın seçicilik ve süreklilik boyutlarıyla da ilgilidir. Çocuk ilgisini çeken bir uyarı üzerinden dikkat toplama yetisi seçicilik boyutu iken dikkatini sürdürmesi süreklilik boyutunu desteklemektedir.

Tablo 16

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Dikkatini Dağıtacak Uyarıcıların Ortamdan Kaldırılma Durumu

Haftalar	DeneyI / Dikkat Dağıtıcı Kaldırma						DeneyII/ Dikkat Dağıtıcı Kaldırma					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	20	100	-	-	-	-	19	95	-	-	1	5
II.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
III.	20	100	-	-	-	-	19	95	-	-	1	5
IV.	20	100	-	-	-	-	19	95	-	-	1	5
V.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VI.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VII.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VIII	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-

Tablo 16’da geri bildirimde bulunan ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan Aile Katılım Etkinliklerini uygulamadan önce dikkat dağıtıcı uyarılar yanında etkinliklerin yapılıp yapılmadığı incelendiğinde, çocuklara uygulanan aile katılım etkinliklerinin hepsinde görsel, işitsel dikkat dağıtıcılar kontrol altına alınarak uygulandığı tespit edilmiştir. Ailelerin etkinlikleri uygularken dikkat dağıtıcıları etkinlik yapıldığı ortamda bulunmaması yapılan aile toplantılarında belirtilmiş ve önemi vurgulanmıştır. Dikkat dağıtıcı uyarıların genellikle dijital kültürün getirmiş olduğu teknolojik araçlar olduğu ve bu araçların çocuğunuzun dikkatini çok kısa sürede dağıtabileceği belirtilmiştir. Etkinlikler sırasında çocukların yanında akıllı telefon uygulamalarının kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiğine ve çocuklarının gelişimine olan katkısının da farkında olduklarının bir göstergesidir. Aileler çocuklarına etkinlikleri uygularken dikkat dağıtıcı uyarıları kontrol altına alırken, aynı zamanda dikkat toplama yetisi hakkında bilgi edindiklerinin ve bu bilgileri uyguladıkları söylenebilir. Deney I grubundaki ailelerin tümü dikkat dağıtıcı uyarıların kontrol altına alındığına yönelik geri bildirim verirken, Deney II grubundaki bir aile bir, üç ve dördüncü haftalarda geri bildirim vermemiştir. Ailelerin neredeyse tamamı hem Deney I grubunda hem de Deney II grubunda çocukların dikkatini dağıtabilecek uyarıları kontrol altına alarak, ev ortamının eğitim ortamı şeklinde hazırlanması yöneltte uygulamalı bilgi edinmişlerdir.

Tablo 17

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Yönergelerin Çocuklara Verilme Durumu

Haftalar	DeneyI /Yönergelerin Verilmesi							DeneyII /Yönergelerin Verilmesi						
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen			Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
I.	20	100	-	-	-	-		19	95	-	-	1	5	
II.	20	100	-	-	-	-		20	100	-	-	-	-	
III.	20	100	-	-	-	-		20	100	-	-	-	-	
IV.	20	100	-	-	-	-		20	100	-	-	-	-	
V.	20	100	-	-	-	-		20	100	-	-	-	-	
VI.	20	100	-	-	-	-		20	100	-	-	-	-	
VII.	19	95	-	-	1	5		20	100	-	-	-	-	
VIII	20	100	-	-	-	-		19	95	-	-	1	5	

Tablo 17’de geri bildirimde bulunan ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan Aile Katılım Etkinliklerini uygulamadan önce çocuklara etkinliğin yönergesini anlaşılır bir şekilde verilmesi durumu incelendiğinde, ailelerin çocuklara yönergeleri verdikleri ve anladıklarından emin oluncaya kadar tekrar ettikleri tespit edilmiştir. Ailelerin etkinlikleri uygulama süresince çocuklara müdahale etmeden etkinliğin sürdürülmesi gerekliliğinin önemi vurgulandığı için çocukların yönergeleri anlaması gerektiği yapılan aile toplantılarında ön plana çıkarılmıştır. Bu durum sonucunda aileler sekiz hafta boyunca yönergeleri çocuklara aile katılımı etkinliklerini eksiksiz ve anlaşılabilir şekilde verdikleri tespit edilmiştir. Aileler yönergeleri çocuklarına verdiklerinde belirli bir uyarın üzerine dikkati çekmektedir. Çocuklar yönergeyi doğru anlaması durumunda etkinliği doğru sonlandırabilir. Çocuklar yönergeyi anlamaması durumunda etkinlikleri hatalı ya da eksik tamamlayabilirler. Çocukların etkinlikleri tamamladıktan sonra geri toplanmış ve etkinlikleri nasıl yaptıkları değerlendirilmiştir. Çocuklar etkinlikleri neredeyse tamamı doğru şekilde uygularken, bazen eksik uygulamaları olmuştur. Bu durum çocuğun yönergeyi anlamamış olması anlamına gelmemektedir. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın boyutu olan kontrol boyutunun tam anlamıyla uygulanmadığının bir göstergesi olabilir. İlk üç haftadan sonra çocuklara aileleri tarafından yönergeler verildiğinde daha çabuk anladıkları ve etkinlikleri daha hızlı yapmaya başladıkları ailelerden gelen dönütler arasında yer almaktadır. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın ailelerin çocuklara etkinlikleri doğru ve etkili uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygulanırken Çocukların Farklı Uyarıcılara Yönelmesi Durumu

Haftalar	DeneyI Farklı Uyarıcılara Yönelme						DeneyII Farklı Uyarıcılara Yönelme					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	2	10	18	90	-	-	4	20	16	80	-	-
II.	2	10	18	90	-	-	4	20	16	80	-	-
III.	1	5	19	95	-	-	2	10	18	90	-	-
IV.	1	5	19	95	-	-	1	5	19	95	-	-
V.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VI.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VII.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VIII	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-

Tablo 18’de geri bildirimde bulunan ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan Aile Katılım Etkinlikleri uygulanırken çocukların farklı uyarıcılara yönelmesi durumu incelendiğinde, ilk dört hafta en fazla dört çocuğun aile katılım etkinliklerinde farklı uyarıcılara yöneldiği tespit edilmiştir. Dördüncü haftadan sonra çocuklar sadece etkinlik yönergesinde belirtilen uyarıcılara odaklanmış ve etkinliği tamamladıkları belirlenmiştir. Aile katılım etkinlikleri uygulanırken çocukların farklı uyarıcılara ilk dört haftada yönelip, dört hafta sonra çocukların dikkatlerini etkinlikteki uyarıcılara yöneltmesi dikkat toplama becerilerinde gelişim olduğu göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çocuklar dördüncü haftadan sonra çevrelerinde gerçekleşen olayların farkında olmasına rağmen yönergesi verilen uyarıcılara yönelmiş olması çocukların dikkat toplama yetisini geliştirici etkisi olduğunun bir göstergesidir. Dördüncü haftadan sonra çocuklar belirli bir amacı gerçekleştirmek için ortama sunulan uyarana odaklanmakta ve diğer uyarıcıları görmezden gelmektedir. Bu durum çocukların zihinsel olarak organizasyon yapma becerilerinin gelişimi anlamına gelmektedir. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda çocukların seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutlarına uygun bir şekilde dikkat toplama yetisini kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Çocuklar hem okul etkinliklerinde hem de aile katılım etkinliklerinde farklı uyarıcılara daha az yönelmekte ve çevresindeki uyarıcıları da kontrol altında tutarak dikkatin farklı türü olan bölünmüş dikkatlerini geliştirmektedirler. Çocuklar çevrelerinde olup biteninin farkında iken amaçları doğrultusunda hareket etmeleri önemli bir gelişim göstergesidir.

Tablo 19

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Çocukların Ebeveynlerine Soru Sorma Durumu

Haftalar	DeneyI/ Soru Sorma Durumu						DeneyII / Soru Sorma Durumu					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	1	5	19	95	-	-	2	10	18	90	-	-
II.	2	10	18	90	-	-	1	5	19	95	-	-
III.	1	5	19	95	-	-	1	5	18	90	1	5
IV.	1	5	19	95	-	9	1	5	19	95	-	-
V.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VI.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VII.	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-
VIII	-	-	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-

Tablo 19’da geri bildirimde bulunan ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan Aile Katılım Etkinlikleri uygulanırken çocukların ebeveynlerine soru sorma durumu incelendiğinde, çocukların genellikle ailelerine soru sormadan etkinlikleri tamamladıkları tespit edilmiştir. İlk dört hafta bir ya da iki çocuğun ailelerine soru sordukları belirlenmiştir. Dört haftadan sonra çocuklar etkinlikler hakkında ebeveynlerine soru sormadıkları görülmektedir. Bu durum çocuklarda etkinliklerin yönergelerini anladıkları ve uyaranlara dikkatlerini topladıkları için soru sormadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ailelerle yapılan dikkat eğitimi toplantısında çocukların sorularına cevap vermeleri fakat etkinliğin tamamlanması yönünde ip ucu şeklinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların sormuş olduğu sorulara aillerin etkinliği tamamlamaya yönelik cevap vermek yerine yönergede verilen uyaranlara daha çok dikkat çekmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu durumda çocuklar yönergeleri doğru anladıkları ve zamanla soru sorma sıklıkları dördüncü haftadan itibaren tamamen ortadan kalktığı gözlemlenmektedir. Çocuklar etkinlikleri anlamadıkları zaman sorabilmektedirler. Anladıkları zaman dikkatlerini uyaranlara yönelterek istenilen amaç doğrultusunda davranış sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda çocukların belirli amaca yönelmeleri seçici dikkatlerini artırdığı gibi bir sonraki etkinlik için güdüleyici etki yaratabilmektedir. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın sadece dikkat becerisini değil bir çok bilişsel becerinin gelişimini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygularken Yönergelere Göre Çocukların Etkinliği Tamamlama Durumu

Haftalar	DeneyI Yönergelere Göre Tamamlama						DeneyII Yönergelere Göre Tamamlama					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
II.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
III.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
IV.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
V.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VI.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VII.	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-
VIII	20	100	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-

Tablo 20’de geri bildirimde bulunan ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nda yer alan Aile Katılım Etkinlikleri yönergelerine göre etkinlikleri tamamlama durumu incelendiğinde, ailelerin tamamı çocukların yönergelerine göre etkinlikleri tamamladıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklara yönergeleri verdikleri ve anladıklarından emin oluncaya kadar tekrar ettikleri için çocukların etkinlikleri anlayıp yönergelerine göre tamamlamışlardır. Çocukların yönergelerine göre etkinliği tamamlamış olması çocuğun dikkat toplama yetisinin gelişimine katkı sunabileceği şeklinde yorumlanabilir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinliklerinde belirli bir uyarana odaklanması gerekmektedir. Uyarana odaklandıktan sonra yönergelerine uygun dikkatini sürdürüp, etkinliği tamamlamalıdır. Bu durumda etkinliği doğru tamamlayıp tamamlamadığı zihinsel organizasyon süreçleri ile gerçekleşmektedir. Çocuklar alınan yönergeye göre etkinliği tamamlaması, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutlarından kazanmış olduğu becerilerin etkinlik üzerine yansıtılması ile olabilir. Ayrıca etkinliğin tamamlanmış olması çocuğun sürdürülebilir dikkat gelişimine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda etkinlikler çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirirken bir çok dikkat türünü de desteklemektedir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın hazırlanması sürecinde yer alan farklı dikkat türlerinin desteklenmesi amacının uygulamaya yansması şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Yer Alan Aile Katılım Etkinlikleri Uygulanması Sırasında Güçlük Çekme Durumu.

Haftalar	DeneyI/Uygulama Güçlüğü						DeneyII/Uygulama Güçlüğü					
	Evet		Hayır		Geri Dönmeyen		Evet		Hayır		Geri Dönmeyen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	1	5	19	95	-	-	2	10	18	90	-	-
II.	3	15	17	85	-	-	2	10	18	90	-	-
III.	1	5	18	90	1	5	2	10	16	80	2	10
IV.	1	5	17	85	2	10	1	5	18	90	1	5
V.	2	10	17	85	1	5	1	5	17	85	2	10
VI.	1	5	18	90	1	5	1	5	18	90	1	5
VII.	1	5	18	90	1	5	2	10	17	85	1	5
VIII	1	5	18	90	1	5	2	10	17	85	1	5

Tablo 21’de geri bildirimde bulunan ailelerin “*Dikkat Becerisini “Destekleyici Eğitim Programı”*”nda yer alan Aile Katılım Etkinliklerini uygulama sırasında ailelerin %85 ile %95 arasında uygulamada güçlük çekmedikleri, %5 ile %15 arasında uygulamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Etkinlikler uygulanırken ailelerin büyük bir çoğunluğunun güçlük çekmemelerinin nedeni olarak, ailelerin etkinlikleri uygulama istekleri ve etkinliklerin anlaşılır olması, basitten karmaşığa ve merak uyandırıcı olması şeklinde yorumlanabilir. Uygulamada güçlük çeken ailelerin ise genellikle çalışan anne ve baba çalışan aileler olduğu tespit edilmiştir. Çalışan ailelerin uygulamada güçlük çekmesinin nedeni ise çeşitli iş ortamlarında karşılaşmış oldukları iş gücüne bağlı olarak yorgunluktan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum ailler ile yapılan bireysel görüşmeler ile teyit ettirilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama süreci sonunda, öğretmenlerin uyguladıkları programa yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Deney I ve Deney II grubunda bulunan çocuklara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın dikkat etkinliklerini yapan öğretmenlerin görüşleri, Öğretmen I (Ö I) ve Öğretmen II (Ö II) şeklinde kodlanarak, birebir alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Öğretmenlere yapılandırılmış görüşme formu ile üç soru sorulmuştur. Elde edilen görüşler kategori ve temalara göre gruplandırılmış ve kodlara göre yorumlanmıştır.

Tablo 22

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Öğretmen Görüşlerine Göre Uygulama Etkileri Teması

Kişisel/mesleki gelişime sağladığı katkı	1-Hazırladığım etkinliklerime katkı sağladı
	2-Uyguladığım etkinliklerin bilimsel yönlerini düşündüm
	3- Meslekte geliştirmem gereken yönlerimi fark ettim
	4- Dikkat eğitimin önemini kavradım
Uygulamada güçlük çekilen durumlar	1-Bireysel olarak uygulanan etkinliğin güçlüğü
	2- Kendi uyguladıkları programın aksamaması
	3-Dikkat dağıtıcıların kontrol edilme güçlüğü
	4-Etkinlikler uygulanırken araştırmacı ve bağımsız gözlemci etkisi
Uygulamaya Yönelik Öneriler	1-Mezun olmadan önce bu eğitimler verilmeli
	2-Hizmet içi eğitimle verilmesi gereken etkinlikler

*“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın öğretmen görüşlerine göre uygulama etkileri temasını oluşturan kategorilerin, anlamsal çıkarımını sağlamak ve temaların birbirine göre oluşturduğu bütünlüğü kavrayabilmek için Tablo 22’de temalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişime sağladığı katkı kategorisi altında toplanan dört tema aşağıda sırasıyla bire bir alıntılardan elde edilen bulgulara göre kodlanmış ve yorumlanmıştır.

Hazırladığım etkinliklerime katkı sağladı, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...önceden hazırlamış olduğum etkinliklerde çocukların dikkatlerini nasıl çekeceğime yönelik düşünürdüm, şimdi daha kolay dikkatlerini çekebilirim...” Ö1

“...etkinliklerimi planlarken dikkat eğitiminden aldığım uyarıcıları, diğer etkinliklerimde kullanabiliyorum, etkinliklerim daha etkili olduğunu düşünüyorum” Ö2

Hazırladığım etkinliklerime katkı sağladı, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri, öğretmenlerin kendi hazırlamış oldukları etkinlikleri sırasında çocukların dikkatlerini nasıl çekebileceğine yönelik mesleki becerilerinin gelişiminde “*şimdi daha kolay dikkatlerini çekebilirim*” ifadesi ile olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca dikkat eğitimi sürecinde yapılan etkinliklerde kullanılan uyarıcıları “*dikkat eğitiminden aldığım uyarıcıları*” kendi hazırladıkları etkinliklerde kullanarak etkili olduğunu düşünmektedir. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinliklerini model alarak, hazırlamış oldukları etkinliklerde kullanmaları ve çocukların

gelişimine katkısı olduğuna dair inançlarının oluşması da mesleki öz-yeterliliklerine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Uyguladığım etkinliklerin bilimsel yönlerini düşündüm”, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...öğretmen eğitimi sırasında aldığım bilgiler ile etkinliklerin uygulaması sırasında, o bilgileri kullandığımı fark ettim, kendi uyguladığım etkinliklerin bilimsel yönleri üzerinde düşündüm...” Ö1

“...kendi etkinliklerimi planlarken, dikkat eğitimi ile ilgili bilimsel bilgiler gibi farklı bilimsel bilgileri kullanarak yeni etkinlikler geliştirebilirim...” Ö2

“...bizim hazırladığımız etkinliklerin kazanımlara göre yapıldığı zaman bilimsel bilgilerle örtüştüğünü ve bilimsel boyutunu fark ettim...” Ö1

“Uyguladığım etkinliklerin bilimsel yönlerini düşündüm”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın etkinlikleri, öğretmenlerin hazırlamış oldukları etkinliklerin bilimsel yönlerinin farkında olmasını sağladığı, *“bilimsel boyutunu fark ettim”* kodu ile anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ise *“uyguladığım etkinliklerin bilimsel yönleri üzerinde düşündüm”* ifadesi ile etkinliklerin bilimsel kuramlara göre düzenlenmesi ve uygulanması gerektiğinin farkına varmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde *“farklı bilimsel bilgileri kullanarak yeni etkinlikler geliştirebilirim”* ifadesi ile etkinliklerinde bilimsel görüşlere göre etkinlikleri geliştirebilme yeterliliğinin gelişmesine katkı sunmuştur. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın öğretmen eğitimi ile bilimsel bilginin kullanılarak etkinliklerin planlanmasının önemini kavramış olması mesleki gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

“Meslekte geliştirmem gereken yönlerimi fark ettim” temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...dikkat etkinliklerini uygulanırken, meslekte sürekli gelişim içerisinde kalınması gerektiği fark ettim çünkü daha önce uyguladığım etkinliklerin iyi olmasına rağmen, kendi mesleki özelliklerimin aslında nasıl geliştirebilirim düşündüm...” Ö1

“Ben uygulama yapmak ve kendimi geliştirmek hoşuma gidiyor, özellikle dikkat eğitimleri sonucunda meslekte geliştirmem gereken yönlerimi fark ettim... daha yeni şeyler yapabilirim bu mesleğimi geliştirmemle ilgili...” Ö2

“Meslekte geliştirmem gereken yönlerimi fark ettim”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın etkinlikleri, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkı sunduğu gibi geliştirmeleri gereken yönlerin olduğunun farkında olmasını sağlamıştır. Öğretmenin bire bir ifadesi ile *“meslekte geliştirmem gereken yönlerimi fark ettim”*

meslekte geliştirmesi gereken alanların olduğunu fark etmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin güncel ve geliştirilebilir olduğu üzerine düşünmelerini sağladığı “*mesleki özelliklerimin aslında nasıl geliştirebilirimi düşündüm*” bire bir alıntılar ile anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sunması için kendilerinin geliştirilmesi gereken yönlerinin keşfetmeye başlamaları, mesleki gelişimlerine de katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

“*Dikkat eğitimin önemini kavradım*” temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...dikkat eğitiminin önemini anladım, sadece dikkat eğitiminin değil bu süreçte çocuklara özgü bireysel eğitim yapılması gerekliliğinin ve dikkat gibi diğer özelliklerin nasıl artırabilirim diye düşündüm... bunların hepsi öğretmenlik yaparken öğreniyorum, kendimi geliştirdiğim için mutluyum... Ö1

“Dikkat etkinlikleri uygulanmadan önce, çok değişiklik olacağına inanmıyordum, çocukların oyuncaklarla oynaması yönergeleri daha hızlı anlamaları aslında ne kadar etkili olduğunu anladım.... etkili uygulamalar yaparak meslekte deneyimlerimin artması beni daha çok çalıştırmaya teşvik ediyor... Ö2

“*Dikkat eğitimin önemini kavradım*”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkinlikleri, çocukların dikkat toplama becerilerinde gözlemlenebilir artış olmasını sağlarken, çocuklardaki bu olumlu değişiklik öğretmenleri daha çok çalışmaya teşvik ettiği, bu bire bir alıntıdan “*meslekte deneyimlerimin artması beni daha çok çalıştırmaya teşvik ediyor*” fark ediliyor. Mesleki becerilerinin gelişimlerini desteklediği için mutlu hissettikleri, bu ifadeden “*kendimi geliştirdiğim için mutluyum*” anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın çocukların olumlu gelişim göstermeleri sonucunda, öğretmenlerin hem mutlu olması hem de daha çok öğretmenlik mesleğini yapmak istemeleri, kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır.

Tablo 23

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın Öğretmen Uygulamalarında Güçlük Çektiği Durumlarla İlgili Temalar

Uygulamada güçlük çekilen durumlar	1-Bireysel olarak uygulanan etkinliğin güçlüğü
	2- Kendi uyguladıkları programın aksaması
	3-Dikkat dağıtıcıların kontrol edilme güçlüğü
	4-Etkinlikler uygulanırken araştırmacı ve bağımsız gözlemci etkisi

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamada yaşadığı güçlüklerle ilgili durumlar, kategorisi altında toplanan dört tema belirlenmiştir. Bu temalar sırasıyla bire bir alıntılardan elde edilen bulgulara göre kodlanmış ve yorumlanmıştır.

Bireysel olarak uygulanan etkinliğin güçlüğü, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...dikkat etkinliklerinde en çok güçlük çektiğim bireysel uygulamalar olmuştur, ilerleyen zamanlarda kolaylaşsa da bireysel etkinlik uygulamak sınıfın diğer yarısını da kontrol etmek çok güç oluyor...” Ö2

“...bireysel etkinlikler sınıfın konumuna göre zorlaşmaktadır, daha iyi sonuçlar alınıyor fakat sınıfların mevcudu ile de ilgilidir” Ö2

“Bireysel olarak uygulanan etkinliğin güçlüğü” temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri, sınıf ortamında uygulamasında karşılaşılan güçlüklerden biri bireysel etkinliklerin uygulanması olmuştur. Öğretmenlerin “*dikkat etkinliklerinde en çok güçlük çektiğim bireysel uygulamalar olmuştur*” ifadesi dikkat etkinliklerinin uygulamasında bireysel etkinliklerin güçlük yaratmasının sebebi, bireysel etkinlik dışında kalan çocukların sınıf içerisindeki etkinliklerinin organize edilme güçlüğüdür, bu durum birebir alıntı ile “*sınıfın diğer yarısını da kontrol etmek çok güç oluyor*” anlaşılmaktadır. Ayrıca bireysel uygulamaların daha etkili sonuçlara sebep olduğu da öğretmenler tarafından şu alıntılarla “*daha iyi sonuçlar alınıyor*” anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamada karşılaştığı güçlüklerin bireysel etkinliklerinin uygulamasından kaynaklandığı fakat bu tür etkinliklerle çocukların gelişimlerine olan etkisi daha iyi olduğu, ayrıca bireysel etkinlikler dışında kalan çocuklara iyi planlanan etkinliklerin uygulanmasının bireysel etkinliklerin uygulanabilirliğini kolaylaştıracağı şeklinde yorumlanabilir.

Kendi uyguladıkları programın aksaması, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...dikkat etkinliklerinin haftada üç gün uygulanması, kendi etkinliklerimizi uygulamamızı güçleştirmiştir, etkinliklerimizi yetiştirdik ama daha çok yorulduk...” Ö1

“...kendi uygulamamız gereken programla kazanımları aynı olmasına rağmen çocukların diğer gelişimleri için etkinlikleri aksatmamak için çaba sarf ettim ama bir program çok yönlü olarak olmalı ...” Ö2

“Kendi uyguladıkları programın aksaması” temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri, sınıf ortamında uygulamasında karşılaşılan güçlüklerden biri kendi etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştığı güçlükler olmuştur. Öğretmenlerin “*kendi etkinliklerimizi uygulamamızı güçleştirmiştir*” ifadesine göre dikkat etkinliklerinin uygulaması sırasında öğretmenlerin uyması gereken programı uygulamak

için daha çok çaba sarf ettiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler uyguladıkları programı yetiştirebilmek için daha fazla çalışmaları gerektiğini şu alıntılarla “*etkinlikleri aksatmamak için çaba sarf ettim*” ifade etmişlerdir. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamasında karşılaştığı güçlüklerin biride öğretmenlerin uygulamada olan programı yetiştirme endişesi taşıdıkları ve bunun için çaba sarf ettikleri durumu tespit edilmiştir.

Dikkat dağıtıcıların kontrol edilme güçlüğü, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...etkinlik ortamını düzenlenirken, çocukların dikkatlerini dağıtacak uyarıcıları bulmak zor, aniden dışarıdan gelen ses bile dikkati bozuyor ya da çocukların aklında oyuncağı oluyor etkinlik ortasında oyuncağını istiyor, oyuncağı bulmasa etkinliği yapmıyor...”
Ö1

“Çocuklar sürekli sorular soruyor, bazen cevapları anlamıyorlar bu bile soru sormayı devam ettirdiği için dikkatini bozuyor. Çocukların dikkatini önce toplayabilmesi için gürültü olmamalı, okullarda çocuklar bağırınca dikkatleri hemen dağılıyor...” Ö2

“*Dikkat dağıtıcıların kontrol edilme güçlüğü*”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri, sınıf ortamında uygulamasında karşılaşılan güçlüklerden biri çocukların dikkatlerini dağıtan uyanların kontrol edilmesi güçlüğüdür. Öğretmenlerin “*aniden dışarıdan gelen ses bile dikkati bozuyor*” ifadesine göre dikkat etkinliklerinin uygulaması sırasında sınıf ortamı dışından ses gelmesi çocukların dikkatlerinin dağılmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların etkinliği yaparken etkinliği yarıda bırakabildikleri tekrar etkinliğe döndürülmesi için öğretmenlerin güçlük çektiğini “*etkinlik ortasında oyuncağını istiyor*” bu ifadeden anlaşılmaktadır. Etkinlik yapılan ortamların sessiz olması gerektiği çocukların birbirlerinin dikkatlerinin dağıttığı “*gürültü olmamalı, okullarda çocuklar bağırınca dikkatleri hemen dağılıyor*” ifadesinden anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin uygulamalarında karşılaştığı güçlüklerden biride çocukların dikkatlerini dağıtıcı uyanları kontrol altına almakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir.

“*Etkinlikler uygulanırken araştırmacı ve bağımsız gözlemci etkisi*” temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...etkinlikleri uygulamada ilk başlarda rehber öğretmeni ile araştırma yapan hocanın gözlem yapması sırasında etkinlikleri doğru yapabilecek miyim endişesi yaşadığım için güçlük çektim ...” Ö1

“...etkinlikleri uygularken gözlemlenmek insanı kötü hissettiriyor fakat alışınca amacı bilince alıyorsunuz... Sonuçta kayıt altına alınıyorsunuz bu durumda uygulama yapmak zor olabilir...” Ö2

“Etkinlikler uygulanırken araştırmacı ve bağımsız gözlemci etkisi”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri, sınıf ortamında uygulamasında karşılaşılan güçlüklerden biri uygulamalar sırasında öğretmenlerin kayıt altına alınması için gözlem yapılması, öğretmenleri uygulamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin *“rehber öğretmeni ile araştırma yapan hocanın gözlem yapması”* ifadesine göre dikkat etkinliklerinin uygulaması sırasında gözlem yapılması hocanın uygulamaları yapmasında endişe yarattığı için güçlük yaşamasına neden olmuştur. Öğretmenler dikkat etkinliklerini uygularken ilk haftalarda gözlem yapılmasından dolayı etkilenip uygulamada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler gözlemcilere alıştıktan sonra dikkat etkinliklerini uygulamalarında herhangi bir güçlük yaşamadıkları *“alışınca amacı bilince alışıyorsunuz”* bu ifadedden anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin uygulamalarında karşılaştığı güçlüklerden biri bağımsız gözlemciler tarafından gözlemlenmesi ilk haftalarda öğretmenlerin etkinlikleri uygulamada güçlük çekmesine neden olduğu, sonraki haftalarda bu durumun ortadan kalkmış olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin kendilerinin değerlendirildiğini düşünüp kaygı içerisine girdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 24

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Öğretmen Uygulamalarında Güçlük Çektiği Durumlarla İlgili Temalar

Uygulamaya Yönelik Öneriler	1-Mezun olmadan önce bu eğitimler verilmeli
	2-Hizmet içi eğitim verilebilir

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamaya yönelik önerilerle ilgili durumlar, kategorisi altında toplanan iki tema belirlenmiştir. Bu temalar sırasıyla bire bir alıntılar yapılarak bulgular oluşturulmuş ve belirlenen kodlara göre yorumlanmıştır.

Mezun olmadan önce bu eğitimler verilmeli, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...bu tür etkinlikleri mezun olunmadan önce eğitim fakültesinde verilmesi lazım, derslerle ilgili etkinlikler vardı fakat bazen özellikle bazı konular vurgulanmalı dikkat gibi seçmeli dersler...” Ö1

“...eğitim fakültesinde uygulamalı olarak bu dersler verilmeli çünkü uygulama olmadan yapmak zor” Ö2

“Mezun olmadan önce bu eğitimler verilmeli”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri sonucunda, öğretmenlerin bu eğitimin eğitim

fakültesinden mezun olunmadan önce verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin “*etkinlikleri mezun olunmadan önce eğitim fakültesinde*” ve “*dikkat gibi seçmeli dersler*” ifadelerine göre dikkat etkinlikler gibi etkinliklerin eğitim fakültesinde seçmeli derslerle verilmesi gerektiğini vurguluyor. Bu derslerin yürütülmesinde uygulamalar yapılması gerektiği “*uygulamalı olarak bu dersler verilmeli*” bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin uygulamaların etkili olduğunu düşündüğü için eğitim fakültesinde bu tür etkinliklerin seçmeli ders olarak verilmesi önerilmektedir.

Hizmet içi eğitimle verilebilir, temasına göre öğretmen görüşleri birebir alıntılar ile ifade edilmiştir. Bu alıntılar şöyledir;

“...hizmet içi eğitim ile bu etkinlikler uygulanırsa daha yararlı olabilir, bu etkinliklerle daha faydalı olabilir ...” Ö1

“...dikkat etkinlikleri öğretmenlere hizmet içi eğitimle verilebilir, bu sayede hizmet içi eğitimlerde anlamlı olur.” Ö2

“*Hizmet içi eğitimle verilebilir*”, temasına göre bire bir alıntılar gösteriyor ki Deney I ve Deney II grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri sonucunda, öğretmenlerin bu eğitimin hizmet içi eğitimleri ile verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin “*hizmet içi eğitim ile bu etkinlikler uygulanırsa daha yararlı olabilir*” ifadelerine göre dikkat etkinlikler gibi etkinliklerin hizmet içi eğitim ile verilmesi gerektiği öneriliyor. Hizmet içi eğitimlerde dikkat eğitimi etkinliklerinin verilmesi, hizmet içi eğitimlerinin de daha anlamlı olacağı “*hizmet içi eğitimlerde anlamlı olur*” bu ifadede vurgulanmaktadır. Belirlenen kodlar sonucunda, öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkili gördükleri için diğer meslektaşlarının da bu eğitimden yararlanmaları için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği öneriliyor.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama süreci sonunda, Deney I ve Deney II grubundaki çocukların ailelerinin programa yönelik görüşleri alınmıştır. Ailelerin görüşleri yapılandırılmış “Aile Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Deney I ve Deney II grubunda bulunan çocukların ailelerinin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama öncesi ve sonrası hakkında duygu ve düşünceleri alınmıştır.

Ailelerin duygu ve düşüncelerinde belirlenen kodlara göre temalar oluşturulmuştur. Temaların tamamı Programa ilişkin duygu ve düşünceleri kategorisi altında toplanmaktadır. Kategori altında toplanan temalar Deney I ve Deney II grubunda bulunan

ailelerin frekans ve yüzdesine göre sınıflandırılarak, duygu ve düşüncelere yönelik örüntünün daha kolay anlaşılması için Tablo 25’te verilmiştir. Temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Kodlar kısa ve bağıntılı cümlelerden oluştuğu için ailelerin birebir alıntılara yer verilmemiştir.

Tablo 25

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşme Formu Değerlendirme Sonuçları

Ailelerim Programa İlişkin Duygu ve Düşünceleri	Deney I		Deney II	
Temalar	N	%	N	%
Dikkat dağıtıcı uyaranların farkına varma	14	70	13	65
Ailenin çocuklarıyla etkili zaman geçirmesinde artma	18	90	19	95
Okulda yapılan etkinlikleri evde anlatma	15	75	16	80
Çocukların oyuncak seçiminde değişme	14	70	13	65
Öğrenmeye yönelik isteklilik	9	45	11	55
Çocukların soru sormalarında artma	12	60	10	50
Söylenilen ifadeleri algılamada artma	8	40	6	30

Tablo 25’de ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili duygu ve düşünceleri içerik analizi yapılarak belirlenen kodlara göre temaların dağılımı verilmiştir.

Tablo 25’e göre uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 70’inin, deney II grubundaki ailelerin %65’inin etkinlikleri uygularken *dikkat dağıtıcı uyaranların farkına vardığı* belirlenmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulaması sürecinde aile katılım etkinlikleri ile *ailenin çocuklarıyla etkili zaman geçirmesinde artma* olduğunu, deney I grubundaki ailelerin; % 90’ının, deney II grubundaki ailelerin %95’i belirtmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın sınıf içi uygulamaları sonucunda, çocukların *okulda yapılan etkinlikleri evde anlattıklarını* deney I grubundaki ailelerin; % 75’inin, deney II grubundaki ailelerin %80’ini belirtmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamalarının sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 70’inin, deney II grubundaki ailelerin %65’inin *çocukların oynadıkları oyuncaklarda değişme olduğunu* daha çok eğitici ve zeka geliştirici oyuncaklara yöneldiklerini belirtmişlerdir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamalarının sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 45’inin, deney II grubundaki ailelerin %55’inin çocuklarında *öğrenmeye yönelik istekliliklerinde* artış olduğunu ifade etmişlerdir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamalarının sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 60’ının, deney II grubundaki ailelerin %50’sinin çocuklarıyla girdikleri iletişim sürecinde, çocukların soru sormalarında artış olduğunu belirtmişlerdir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamalarının sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 40’ının, deney II grubundaki ailelerin %30 ’unun çocuklarına sorumluluk verdiğinde yapılması gereken görevle ilgili ikinci bir kez tekrarlamadan *söylenilen ifadeleri algılamada artma* olduğunu belirtmişlerdir.

3.8. Verilerin Toplanması

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulaması sonucunda çocukların dikkat toplama ve akıl yürütme becerilerinde meydana gelen gelişimin tespiti ve programın etkililiğinin belirlenmesi için, genel bilgi formu, ön test, eğitim programı, son test ve izleme testleri uygulanmıştır. Verilerin toplanması aşaması veri toplama aracı ve programın uygulamasından oluşmaktadır.

3.8.1.Genel Bilgi Formunun Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara ait kişisel gelişim bilgileri okullarındaki dosyalarından yararlanılarak genel bilgi formları doldurulmuştur. Genel bilgi formu, 1-4 Kasım 2016 tarihleri arasında doldurulmuştur.

3.8.2.Ön testlerin Uygulanması

Dikkat becerisini destekleyici eğitim programının beş yaş çocuklarının dikkat toplama ile akıl yürütme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla deney I ve kontrol I grubundaki çocuklara “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenek Testi Form-6” testleri 1 Kasım 2016- 12 Kasım 2016 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” testinin uygulama

süresi için 90 saniye verilmiştir. “*Bilişsel Yetenek Testi Form-6*” testinin uygulama süresi her çocuk için yaklaşık olarak 30 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Uygulama yönergesi anlaşılmadığı durumlarda yönerge tekrar okunmuştur. Ön testlerin uygulanmasıyla Deney I, Deney II ve Kontrol I, Kontrol II gruplarındaki çocukların homojen olarak eşleştirilmesi ve “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” uygulama öncesi çocukların dikkat toplama ve akıl yürütme becerilerinin gelişim düzeylerinin tespiti sağlanmıştır.

3.8.3. Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı’nın uygulanması

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” Deney I ve Deney II grubunda sınıf öğretmenleri tarafından 14 Kasım 2016 - 6 Ocak 2017 tarihleri arasında 8 hafta boyunca, her hafta 3 gün uygulanmıştır. “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulaması sürecinde programın etkililiğinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi için “Öğretmen Gözlem Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Aile Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.8.4. Son Testlerin Uygulanması

Deney I ve deney II grubuna uygulanan “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” uygulaması tamamlandıktan sonra deney I, deney II ve kontrol I, kontrol II gruplarına 9 Ocak 2017 -12 Ocak 2017 tarihleri aralığında son test uygulaması yapılmıştır. “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulanmasından sonra ön test puanlarına göre çocuklarda dikkat toplama ve akıl yürütme becerilerindeki gelişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır.

3.8.5. İzleme Testinin Uygulanması

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K*” ve “*Bilişsel Yetenek Testi Form-6*” son testten yaklaşık dört hafta sonra 13 Şubat 2017 - 22 Şubat 2017 tarihleri aralığında deney I, deney II ve kontrol I, kontrol II gruplarındaki çocuklara tekrar uygulanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri tipi vardır. Verilerin doğası gereği nicel veriler de istatistiksel analizler, nitel verilerde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları, “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ve “Bilişsel Yetenek Testi Form-6” kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları ile beş yaşındaki çocuklara uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın dikkat toplama yetisi ve akıl yürütme becerisine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları, “Öğretmen Gözlem Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Aile Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları ile beş yaşındaki çocuklara uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” etkililik derecesini tespit etmek içindir. Ayrıca nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler, araştırmanın objektif yürütülmesini sağlayarak dış geçerliliğin daha güçlü olmasını sağlamaktadır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmış olduğu, deney I ve deney II gruplarında öğretim faaliyetinden sorumlu öğretmenin ve araştırmacının, eğitim programını uygulamasına dönük değerlendirilmesi için, sekiz hafta boyunca haftada üç gün boyunca araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından uygulama süreci gözlemlenmiş ve “Öğretmen Gözlem Formu” ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmen gözlem formu her bir uygulama için doldurulmuş, bilgisayar ortamında veriler saklanmıştır. “Öğretmen Gözlem Formu”nda yer alan maddeler frekans ve yüzde uyumu hesaplanmıştır. Ayrıca iki gözlemci arasındaki uyumun tespiti için Kappa katsayısı ile gözlemcilerin uyum oranı hesaplanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmış olduğu, deney I ve deney II gruplarında olan çocukların ailelerine çocuklarına evde uygulamaları için verilen dikkat etkinliklerini değerlendirmek ve yönergelere uygun davranıp davranmadıklarını tespit etmek için “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” ve dikkat etkinlikleri 8 hafta boyunca her hafta ailelere gönderilmiştir. “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” uygulama haftası olan Cuma günü yollanılmış ve uygulama haftasını takip eden pazartesi günü toplanmıştır. Toplanan

veriler üzerinden frekans ve yüzde analizi yapılarak, ailelerin etkinlikleri değerlendirmesi tespit edilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın uygulanmış olduğu, deney I ve deney II gruplarındaki çocukların sınıf öğretmenlerine *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* hakkında görüşlerini almak için *“Öğretmen Görüşme Formu”* kullanılmıştır. Bu formda yönlendirilmemiş açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme sorularından elde edilen veriler nitel verilerdir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak belirlenen temalara göre yorumlanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın uygulanmış olduğu, deney I ve deney II gruplarındaki çocukların ailelerine, programın uygulamadan önce ve uygulamadan sonra çocuklarında meydana gelen davranış değişikliği yönelik gözlem ve duygularını tespit edebilmek için *“Aile Görüşme Formu”* ile veriler toplanmıştır. Ailelerin programa yönelik görüş ve duygularını tespit etmek amacıyla uygulanan *“Aile Görüşme Formu”* ile toplanan veriler nitel verilerdir. Elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanıp, tekrar eden kodların oluşturduğu temalar için frekans tabloları ile betimlemesi yorumlanmıştır.

“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” , *“Bilişsel Yetenek Testi Form-6”* ve *“Genel Bilgi Formu”* aracılığıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. *“Genel Bilgi Formu”* ile elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak veriler yorumlanmıştır. *“Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K”* ve *“Bilişsel Yetenek Testi Form-6”* veri toplama araçları ile ön test/son test modelli deneysel desen kullanıldığı için fark istatistiği kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için gerekli olan varsayımlar, normallik, verilerin sürekli değişken özelliğinde olması ve verilerin rastgele toplanması her analizde incelenerek, parametrik ya da non-parametrik analiz yapılacağına karar verilmiştir. Verilerin parametrik dağılım gösterdiği durumlarda bağımlı t testi, bağımsız t testi ve tekrarlayan ölçümler için Anova testi kullanılmıştır. Verilerin parametrik dağılım göstermediği durumlarda ise, Mann-Whitney-U testi, Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular iki bölümde incelenmiştir. .

- Çocukların *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın beş yaşındaki çocukların dikkat toplama yetisine etkisine yönelik bulgulara Tablo 26-Tablo37 arasında yer verilmiştir.
- Çocukların *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın beş yaşındaki çocukların akıl yürütme becerilerinin etkisine yönelik bulgulara Tablo 38– Tablo 47 arasında yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı’nın Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımı Etkisine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen; *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın çocukların dikkat toplama becerilerine etkisine ilişkin bulgular Tablo 26 ile Tablo 37 arasında yer almaktadır. *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*’nın çocukların dikkat toplama becerilerine etkisine ilişkin bulgular Deney I, Deney II, Kontrol I ve Kontrol II gruplarında yer alan çocukların Dikkat Toplama Testinden (*Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration*) aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarına göre normallik, homojenlik varsayımları incelenerek istatistiki işlemler sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

4.1.1 Deney I ve Kontrol- I Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) Ön-Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Alt Problem1: Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve kontrol I grubunu oluşturan çocukların *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* ön-test puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney I Ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney I	20	19,75	395,00	185,000	,408	,683
	Kontrol I	20	21,25	425,00			
	Toplam	40					

Tablo 26’ya göre, Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin; Deney I grubundaki çocukların sıra ortalaması 19,75 iken Kontrol I grubundaki çocukların sıra ortalaması 21,25’tir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama testinden aldıkları ön test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = 683$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için deney I ve kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U = 185,000$, $Z = ,408$, $p > .05$].

Deneyisel çalışmalarda ön test- son test modeli araştırmalarda Deney I ve Kontrol I gruplarına ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmektedir. (Kaptan, 1998, s.85). Tablo 26’da Deney I ve Kontrol I gruplarındaki çocukların Dikkat Toplama Testi’den aldıkları ön test puanları incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması yapılmadan önce Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerinin benzer özellikler gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda Deney- I ve Kontrol-I gruplarındaki çocukların dikkat toplama becerilerine yönelik eş gruplar olarak deneyisel bir araştırma için eşleştirilebilir.

Kuşçu (2010) tarafından yapılan araştırmada, Orff-Schulwerk yaklaşımı kullanılarak 5-6 yaşında olan çocukların dikkat becerilerini geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beş Yaş Çocuklar için Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesi için uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Malkoç ve Ceylan (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde olan işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinlikleri ile dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beş Yaş Çocuklar için Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) sonucunda deneme ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Altun, Hazar ve Hazar (2016) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşındaki çocuklara zeka oyunları oynattırılmış ve dikkat toplama sürelerindeki artış incelenmiştir. Araştırma deney ve kontrol grubu üzerinden yürütülen ön testli kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beş Yaş Çocuklar için Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) kullanılmış olup, deney I ve kontrol I gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 26’da elde edilen bulgular, belirli bir dikkat eğitim programının uygulandığı, deneysel araştırma modeli olarak kullanılıp dikkat eğitimi programının etkililiğini incelemek için yapılan çalışmalarda deney ve kontrol grubu ön test puanlarına yönelik literatür taraması sonucunda; veri toplama aracı olarak Beş Yaş Çocuklar için Dikkat Toplama Testi ile ön test ölçümü yapılan (Altun, Hazar ve Hazar, 2016; Kuşçu 2010; Malkoç ve Ceylan 2011) araştırmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın tam deneysel modeli olarak belirlenen Solomonun Dört Gruplu deneysel modelinde ön test uygulanan Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı farklılık olmaması “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama becerilerine olan katkısının homojen gruplar üzerinden karşılaştırılması sağlanacaktır.

4.1.2. Deney I Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön-Test/Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın deney I grubundaki çocukların dikkat toplama yetisini etkileyip etkilemediği, bu programın “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” ön-test/ son- test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 2: Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I grubunu oluşturan çocukların *Dikkat Toplama Testi* ön-test/son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Deney I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

Grup	FTF-K	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney I	Ön Test	20	20,70	2,29645	19	8,597	,000
	Son Test	20	25,30	2,88554			
	Toplam	40					

Tablo 27’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön-test/son-test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ön-test puan ortalaması 20,70 iken son-test puan ortalaması 25,30’dur. Deney I grubundaki çocukların ön-test ile son-test dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ’ den küçük olduğu için ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 8.597$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü son testte alınan puanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Deney I grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama yetisini gelişimine destek olduğu söylenebilir. Çocukların dikkat toplama yetisindeki gelişimi çocukların bilişsel gelişimlerine de katkı sunabilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Holeksema, 2008, s.72).

4.1.3. Kontrol I Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön-Test/Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmadığı kontrol I grubundaki çocuklara yalnızca “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulaması sonrası dikkat toplama yetisini etkileyip etkilemediği, bu programın “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi” ön-test/ son- test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem3: Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Kontrol I grubunu oluşturan çocukların Dikkat Toplama Testi ön-test puan ölçümü yapıldıktan sonra da “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” uygulanmıştır. Deney I grubunda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulaması bittikten sonra, kontrol I grubunda son test uygulamasından alınan puanlara ait sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön Test-Son Test Puanlarına Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Grup	FTF-K	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol I	Ön Test	Negatif Sıralar	1	3,50	3,743	,000
	Son Test	Pozitif Sıralar	18	10,36		
		Eşit	1			
		Toplam	20	186,50		

Tablo 28’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön-test/son-test puanlarına ilişkin; kontrol I grubundaki çocuklardan negatif sıralarda 1 çocuk olup, sıra ortalaması 3,50’dir. Pozitif sıralarda 18 çocuk olup, sıra ortalaması 10,36’dır. Kontrol I grubundaki çocukların ön test ile son test dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ’ den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$Z = 3.743$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü pozitif sıralar yönünde olduğu yani son test sıra ortalamasındaki çocukların ön test sıra ortalamasına göre dikkat toplama puanlarının

artırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda son test puanlarının sıra ortalaması puanların lehine olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” uygulandığı Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerinde olumlu yönde gelişim olduğunu göstermektedir.

4.1.4.Deney I ve Kontrol I Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney I grubundaki çocuklar ile “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)”nın uygulandığı kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerindeki gelişimlerinin farklarını tespit etmek için deney I ve kontrol I grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 4:Deney I ve Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve kontrol I grubundaki çocukların *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney I Ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

FTF-K	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney I	20	25,30	2,88	38	2,826	,007
	Kontrol I	20	22,80	2,70			
	Toplam	40					

Tablo 29’a göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların son-test puan ortalaması 25,30 iken kontrol I grubundaki çocukların son test puan ortalaması 22,80’dir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .007$ olup $p < .050$ ’ den küçük olduğu için deney I ve kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(38)} = 2.826$, $p = .007$,

p < .05]. Anlamalı farklılık incelendiğinde farkın yönü deney I grubundaki çocukların son test puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Lauster (1999) ve Ettrich (1998) dikkat toplama yetisinin eğitim programları ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Dikkat toplama yetisinin eğitim programları ile geliştirilebileceğine yönelik çalışmalardan biri de Solberg ve Mateer (1986) tarafından yapılan araştırmadır. Araştırmada çocukların kendilerine yönerge vererek tekrarlayan etkinliklerin yapılması sonucunda çocukların dikkatlerinin gelişeceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların hem işitsel hem de görsel dikkatlerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Çocukların dikkatlerinin gelişiminde uygulanan dikkat eğitim programının, normal gelişim göstermeyen dikkat toplama yetisi gelişimi sorunu olan çocuklarla Earhard (1970) tarafından yapılan araştırma sonucunda çocukların dikkat toplama becerilerinde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaymak (1995) dikkat toplama eğitimi programının okul öncesine devam eden çocuklarının dikkat toplama yeteneklerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan deneysel araştırmada 40 kişilik örneklem grubu üzerinden araştırma yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunu 20 kişi, kontrol grubunu da 20 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde uygulanan dikkat toplama eğitim programının deney grubundaki çocukların dikkat toplama yetisini geliştirdiği ve yuvaya devam eden kontrol grubundaki çocuklarında dikkat toplama yetisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminin doğal bir gelişim olduğu, deney grubundaki çocukların dikkat toplama yetisindeki gelişimin ise uygulanan eğitim programından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların dikkat toplama yetisindeki gelişimi ile kontrol grubundaki çocukların gelişimlerinin son test puanları incelendiğinde deney grubunun son test puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) tarafından yapılan araştırmada, Montessori eğitim felsefesine uygun verilen eğitim ile deney grubunda bulunan çocuklara dikkat toplama eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların dikkat toplama becerileri gelişirken deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre dikkat toplama yetisindeki artışın daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Gözalan (2013) yaptığı araştırmada “*Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının*” beş yaşındaki çocukların dikkat toplama ve dil becerilerindeki gelişimlerine etkisini tespit etmek için yapmış olduğu deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların dikkat toplama yetisinde artış olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması sonucunda deney grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerinin kontrol grubuna göre daha çok geliştiği saptanmıştır.

Tablo 27’de elde edilen bulgular, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın uygulandığı deney I grubundaki çocukların dikkat toplama yetisindeki gelişimleri incelendiğinde son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, belirli bir dikkat eğitim programı uygulanan araştırmalarla (Gözalan, 2013; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010) benzer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 28’de elde edilen bulgular, “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” nın (2013) uygulandığı kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama becerinde ön-test / son test karşılaştırılması sonucunda olumlu yönde gelişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu belirli bir dikkat eğitim programı uygulanan deneysel araştırma desenli kontrol gruplarında (Gözalan, 2013; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010) benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirli bir dikkat eğitim programı uygulanan deney grubundaki çocukların dikkat toplama becerisinde artış meydana gelmektedir.

Tablo 29’da elde edilen bulgular, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın uygulandığı deney I grubu ile, “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” (2013)’ün uygulandığı kontrol I gruplarının dikkat toplama becerilerinin gelişimleri son test ile karşılaştırıldığında deney I grubunun lehine olması, deney I grubundaki çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, Lauster (1999), Ettrich (1998) dikkat toplama yetisinin gelişiminde dikkat temelli eğitim programları ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Earhard (1970) , Solberg ve Mateer (1986) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama yetisi artmış olmasına rağmen, Deney I grubundaki çocukların Kontrol I grubundaki çocuklardan anlamlı farklılık gösterecek düzeyde beceri geliştirmeleri “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” nın dikkat toplama yetisi üzerine etkisini göstermektedir. Bu etkinin

oluşmasında “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın özellikleri, boyutları, ilkeleri, kullanılan materyal ve aile katılım etkinliklerinin etkili olduğu söylenebilir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın boyutları seçicilik, süreklilik ve kontrol, dikkat unsurları ve dikkatin türlerine göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın boyutları birçok dikkat türünü de geliştirmektedir. Seçicilik boyutunda dikkatin belirli bir uyarana yöneltilmesi durumu söz konusu olduğu için seçici dikkat gelişmektedir. Süreklilik boyutunda dikkatin belirli bir uyaran üzerinde sürdürülmesi gerekmektedir. Bu durum sürekli dikkatin gelişimini sağlamaktadır. Kontrol boyutunda çocuk organize etmiş olduğu uyaranları kontrol altında tutarak nerede hata yaptığına yönelik uyaranları kontrol etme ve uyaranlara yeniden yoğunlaşması gerekmektedir. Bu durum çocukların yönelim tepkilerini geliştirmektedir. Yönelim tepkisi bir dikkat türü olmasa da belirli bir uyarının çocuk tarafından ilk kez değerlendirmeye alma kapasitesini geliştirmektedir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinlikleri uygulanırken, hem işitsel hem de görsel dikkat uyaranlarına yer verilmiştir. Çocukların beş duyu organını kullanarak uyaranları ayırt etme ve yönergede belirtilen uyarana yönelmesi sağlanmıştır. Bu durum ise çocuklarda bölünmüş dikkatin gelişimine katkı sağlamış olması beklenmektedir. Ayrıca dikkat etkinliklerinde kullanılan uyaranlar çok farklı duyu organına hitap eden uyaranlar olduğu için eğitim ortamında zengin uyarıcı çevre ile bütünleşmesi sonucunda çocukların belirli bir amaç doğrultusunda davranmasını sağlamaktadır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkinliklerinin pekiştirilmesinde Aile Katılım etkinliklerinde olumlu katkı sunduğu söylenebilir. Çocukların okul öncesi kurumunda almış oldukları dikkat eğitimi belirli ölçüde tekrar etmesini sağladığı gibi, bu etkinlikler aynı zamanda çocukların farklı ortamlarda dikkatlerini toplayabilme ve dikkat toplama becerilerini kullanabilme olanağı sağlamaktadır. Ailelere verilen dikkat hakkında bilgilerin etkinliklere uygularken kullanması, yönergelere göre davranmaları, etkinlik ortamının hazırlanması, dikkat dağıtıcıların ortamdaki kaldırılması çocukların dikkat toplama becerilerinin olumlu yönde gelişimine katkı sunduğu düşünülmektedir.

4.1.5.Deney II ve Kontrol II Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney II grubundaki çocuklar ile “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” (2013) ün uygulandığı kontrol II grubundaki çocukların ön test yapılamadan dikkat toplama becerilerindeki gelişimlerinin farklarını tespit etmek için deney II ve kontrol II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 5:Deney II ve Kontrol II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney II ve kontrol II grubundaki çocukların *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Deney II Ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney II	20	27,45	549,00	61,000	3,816	,000
	Kontrol II	20	13,55	271,00			
	Total	40					

Tablo 30’a göre, deney II ve kontrol II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin; deney II grubundaki çocukların sıra ortalaması 27,45 iken kontrol II grubundaki çocukların sıra ortalaması 13,55’tir. Deney II ve kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = 0,000$ olup $p < 0,050$ ’ den küçük olduğu için Deney II ve Kontrol II grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$U = 61,000$, $Z = 3,816$, $p < 0,05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney II grubundaki çocukların son test puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ön test uygulaması yapılmayan varyansların eşit olmadığı varsayımı üzerinden eşleştirilmeyen Deney II ve Kontrol II grubunun dikkat toplama yetisine yönelik bulguları ile Deney I ve Kontrol I grubunda bulunan çocukların dikkat toplama becerileri bulgularının sonuçları bir birine benzerlik göstermektedir. Bu durum “Okul Öncesi

Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın Deney grupları üzerinde etkili olması, (Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Gözalan, 2013) yapmış oldukları araştırmaları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Deney II ve Kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerinde artış olması fakat Deney II grubundaki çocukların Kontrol II grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde dikkat toplama becerilerinde farklılık göstermesi, çalışmanın diğer grupları Deney-I ve Kontrol-I gruplarından elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bu durum, bir araştırmanın kendi içerisinde bütünsel değerlendirilmesi ve verilerin bir birini desteklemesi açısından iç geçerliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Geray, 2011). Bu bağlamda araştırmanın bulguları kendi içerisinde tutarlılık göstermektedir.

4.1.6. Deney I ve Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I ve deney II grubundaki çocuklara uygulanan “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın dikkat toplama yetisinin gelişimine olan etkisini sınamak için, deney I ve deney II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 6: Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Deney I Ve Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

FTFFK	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney I	20	25,30	2,88	38	1,338	,138
	Deney II	20	24,25	1,99			
	Toplam	40					

Tablo 31’e göre, deney I ve deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son-test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ortalaması 25,30 iken

deney II grubundaki çocukların ortalaması 24,25'dir. Deney I ve deney II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .138$ olup $p < .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = 1.338, p = .138, p > .05$].

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulaması sonucunda gruplarda bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi arasında anlamlı bir farklılık olmaması, Deney-I ve Deney II gruplarındaki deneysel işlemlerin tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca bu durum araştırmadan elde edilen sonuçlarında geçerliliğini artırmaktadır. Bu bağlamda Deney-I ve Deney II gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, uygulanan etkinliklerin, etkinlikleri uygulayan araştırmacı ve öğretmenin eşleştirilmesinin, eğitim ortamının oluşturulması ve “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasını etkileyecek dış etkenlerin kontrol altına alınıp, deneysel uygulamanın doğru şekilde yapıldığının bir göstergesi olabilir. Deneysel uygulamanın doğru olması durumu Deney I ve Deney II grubundaki çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın tesadüfî bir gelişim göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.7. Kontrol I ve Kontrol II Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara uygulanan “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nın dikkat toplama yetisinin gelişimine olan etkisini sınamak için, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 7: Kontrol I ve Kontrol II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K son-test puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 32’de verilmiştir

Tablo 32

Kontrol I Ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi (Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

FTFFK	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test	Kontrol I	20	23,43	468,50	141,500	1,607	,108
	Kontrol II	20	17,58	351,50			
	Total	40					

Tablo 32’e göre, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son-test puanlarına ilişkin; kontrol I grubundaki çocukların sıra ortalaması 23,43 iken Kontrol II grubundaki çocukların sıra ortalaması 17,58’tir. Kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = ,108$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için kontrol I ve kontrol II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U= 141,500$, $Z=1,607$, $p > .05$].

Kontrol I ve Kontrol II grubunda bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) eşit düzeyde etki etmiş olması, çocukların dikkat toplama yetisindeki gelişimlerinin olduğu ve kontrol grupları arasında gelişim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durumun kendi yaş grubunda bulunan Deney-I ve Deney-II ‘deki çocukların dikkat toplama yetisinin altında olmasının sebebi, “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) doğrudan dikkat kazanım ve göstegelerinin olmaması, farklı dikkat türlerini içeren uyarılara yönelik dikkat eğitimi, dikkat etkinlikleri ve materyallerine kapsamadığı için deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında dikkat toplama yetisinin gelişiminde farklılıklar olduğu söylenebilir.

Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocuklara uygulanan “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” (2013) çocukların dikkat toplama yetisini geliştirmiştir. Ayrıca Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama becerilerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda Kontrol I ve Kontrol II gruplarının kontrol grubu olarak deneysel tasarımda benzer gruplar oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu durum Deney I ve Kontrol I gruplarının karşılaştırılmasından elde edilen bulguların, Deney II ve Kontrol II gruplarının karşılaştırılması için elde edilen grupların, yani varyansların homojen olarak varsayıldığı gruplar ile varyansların eşit olmama durumu olan gruplardan elde edilen bulguların tutarlı olmasını sağlamaktadır.

4.1.8. Deney I Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Ön-Test/Son-Test/İzleme-Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I grubu çocuklarına, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması ve son-testler bittikten hemen dört hafta sonra (izleme testi) “Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K” uygulanmıştır. Deney I grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkisi ve kalıcılığını sınamak için, deney I grubundaki çocuklara uygulanan ön-test/son-test ve izleme-testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 8: Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) ön- test/son- test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testi ön-test/son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin anavo değerleri Tablo 33’de, testlerden alınan puanların farkı değerleri Tablo 34’de, testlerden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 35’ de verilmiştir.

Tablo 33

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Anova Testi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Testteki Fark**
Denekler Arası	412,067	19	21,688			
Ölçüm	250,133	2	125,067	48,233	,000*	1-2
Hata	98,533	38	2,593			1-3
Toplam	23701,960	59				

*p<.05 düzeyinde önemlidir. **Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Tablo 33 İncelendiğinde, Deney I grubuna uygulanan Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) ön test (1), son test (2) ve izleme testinden (3) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [**F = 48.233, p= .000, p < .05**]. Bu farkın hangi testlerde olduğu Bonferroni testiyle belirlenmiştir.

Tablo 34

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Benferroni Testi Tablosu

(i) faktör 1	(j) faktör 1	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	p
Ön test (1)	Son test (2)	-4,600*	,535	,000
	İzleme testi (3)	-4,000*	,661	,000
Son test (2)	Ön test (1),	4,600*	,535	,000
	İzleme testi (3)	,600	,234	,057
İzleme testi (3)	Ön test (1),	4,000*	,661	,000
	Son test (2)	-,600	,234	,057

*p<.05 düzeyinde önemlidir.

Tablo 34 incelendiğinde, Deney I grubunu oluşturan çocuklarının Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) ön test/son test/ izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Tablo 35

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Toplama Testi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Testler	n	Ortalama	SS
Ön Test	20	20,70	,514
Son Test	20	25,30	,645
İzleme Testi	20	24,70	,815

Tablo 35'e göre, Deney I grubunda bulunan çocukların dikkat toplama yetisini tespit etmek için uygulanan ön test ve son testten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının uygulanmasından sonra son test puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çocukların dikkat toplama yetisinde artış olduğu söylenebilir.

Deney I grubunda bulunan çocukların ön test ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) Çocukların bu testlerden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında da çocukların izleme testinden ön teste göre daha iyi puanlar almış olduğu görülür. Bu durumda çocukların dikkat toplama becerilerinin geliştiğinin bir göstergesidir.

Deney I grubunda bulunan çocukların son test ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Buradan “*Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim Programı*”nın çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimine yardımcı olduğu ve bu gelişimin kalıcı yönde devam ettiği söylenebilir. *Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim*

Programı”nın Deney-I grubunda bulunan çocukların dikkat toplama becerilerinin gelişimine katkı sunduğu ve etkilerinin sürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.1.9. Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi Son-Test/İzleme-Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney II grubu çocuklarına, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulanması ve son-testler bittikten hemen dört hafta sonra *Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K* (izleme testi) uygulanmıştır. Deney II grubuna uygulanan “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın kalıcılığını sınamak için, deney II grubundaki çocuklara uygulanan son-test ve izleme-testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 9: Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son- test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I grubundaki çocukların *Dikkat Toplama Testi* son-test/izleme testi puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi Son Test- İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

Grup	FTF-K	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney II	Son Test	20	24,25	1,99671	19	1,831	,083
	İzleme Testi	20	24,10	1,80351			
	Toplam	40					

Tablo 36’ya göre, deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son-test/ izleme testi puanlarına ilişkin; deney II grubundaki çocukların son test puan ortalaması 24,25 iken izleme testi puan ortalaması 24,10’dur. Deney II grubundaki çocukların son test ile izleme testi dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = ,083$ olup $p > ,050$ ’ den büyük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 8.597$, $p = .083$, $p > .05$].

Araştırmada “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulandığı Deney I grubunda ön-test, son-test ve izleme testi arasındaki anlamlı farklılık incelendiğinde, çocukların dikkat toplama yetisinin geliştiği ve program uygulaması

yapıldıktan dört hafta sonrada etkisinin sürdüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ön test uygulaması olmayan Deney II grubun son-test ile izleme testi puanı karşılaştırıldığında, izleme testi ile son test arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, son test uygulaması sonrasında dikkat toplama yetisinin gelişimsel etkisinin sürdüğü tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi Deney I ve Deney II gruplarında benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney grubundaki çocukların dikkat toplama yetisi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Deney –I ve Deney-II grubunda bulunan çocuklara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulanması sonucunda dikkat toplama becerileri gelişmiş ve bu gelişimin etkisi devam etmiştir. Dikkat toplama yetisinin etkisinin sürmesi “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın özellikleri, ilkeleri ve boyutlarıyla ilişkili olabilir. Programın boyutlarında çocukların dikkatlerini belirli bir uyaran üzerinde kontrol etmesini sağlayan süreklilik boyutu mevcuttur. Çocuklarda bu boyutun etkisi ile dikkat toplama becerilerinde gelişim ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre dikkatlerindeki gelişimin etkisi devam etmektedir. Bu bağlamda süreç içerisinde çocukların ön öğrenmeleri artmış, hazırbulunuşluk düzeyleride ilerlemiştir.

4.1.10. Deney I ve Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Dikkat Toplama Testi İzleme Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I ve deney II grubundaki çocuklara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasından dört hafta sonra, dikkat toplama yetisinin gelişiminin etkisinin sürdüğünü sınamak için, deney I ve deney II grubundaki çocuklara uygulanan izleme testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 10: Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi kazanımı (Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi FTF-K izleme testi puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Deney I Ve Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Toplama Testi İzleme Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

FTF-K	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney I	20	24,60	3,60	38	,555	,582
	Deney II	20	24,10	1,80			
	Toplam	40					

Tablo 37'e göre, deney I ve deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları izleme testi puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ortalaması 24,60 iken deney II grubundaki çocukların ortalaması 24,10'dur. Deney I ve deney II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .582$ olup $p < .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(38) = .555, p = .582, p > .05$].

Ön test uygulaması yapılan Deney-I grubu ile ön test uygulaması yapılamayan Deney II grubunun karşılaştırılması sonucu elde edilen Tablo 37'teki bulgular ışığında, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı Deney I ve Deney II gruplarının izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması programın uygulanmasının çocukların dikkat toplama yetisini geliştirdiği ve etkisini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Deney- II grubunun bulgularının, Deney I grubu bulgularına benzer olması “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkisinin tesadüfi bir gelişim olmadığının göstergesidir.

Elde edilen bulgular ışığında “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Deney I ve Deney II grubundaki çocukların dikkat toplama yetisini geliştirdiği ve program uygulaması sonucu etkisinin sürmesi, belirli bir alanda geliştirilen dikkat eğitim programının (Bozan ve Akay, 2012; Gözalan, 2013; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Seçer ve Özmen, 2015) etkileri ile benzer sonuçları gözlemlenmektedir. Lauster (1999), Ettrich (1998) dikkat toplama yetisinin gelişiminde dikkat temelli eğitim programları ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Earhard (1970), Solberg ve Mateer (1986) tarafından geliştirilen dikkat eğitim programlarının çocukların dikkat gelişimi üzerindeki etkisine benzer etki “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama sonuçları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı Deney-I ve Deney- II gruplarında bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimini desteklediği ve

gelişimin etkisinin sürmesinin nedeni şunlar olabilir: “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın dikkat ve dikkat türlerini destekleyici nitelikte olduğu, programın özellikleri ve ilkelerinin dikkat kuramlarına göre geliştirildiği, programın etkinliklerinin dikkatin unsurlarından oluşan boyutlandırmalara göre düzenlenmesi, uygulamalarda kullanılan materyallerin birden fazla duyu organına uyaran göndermesi, dikkat eğitimi veren öğretmenin ve araştırmacının dikkat gelişimine yönelik kuramsal ve pratik bilgileri, dikkat eğitimi yapılan ortamda dikkat dağıtıcı uyaranların kontrol altına alınması, okulda yapılan dikkat etkinliklerin aile katılımları ile desteklenmesi, çocukların dikkat eğitimi sonrası eğlenerek etkinliklere katılması, etkinliklerin basitten karmaşığa doğru ilerlemesi, etkinliklerin bireysel etkinliklerden başlayarak grup etkinliklerine doğru gitmesi, materyallerin çocuk sayısı kadar çoğaltılmış olması ve her çocuğun kendi materyali üzerinde çalışma olanağı olması, çocukların uygulama süreci içerisinde kendi kendilerine yönerge vermeyi öğrenmesidir

Bu bağlamda elde edilen bulgular ışığında, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” beş yaşındaki çocukların dikkat toplama yetisini geliştirici ve gelişiminin etkisini sürdürücü etkililiğe sahip bir program olduğu söylenebilir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” dikkat gelişimini destekleyici niteliktedir.

4.2. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı’nın Çocukların Akıl Yürütme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın 5 yaşındaki çocukların dikkat toplama yetisi ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen; “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocuklarının akıl yürütme becerilerine etkisine ilişkin bulgular Tablo 38 ile Tablo 49 arasında yer verilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların akıl yürütme becerilerine etkisine ilişkin bulgular Deney I, Deney II, Kontrol I ve Kontrol II gruplarında yer alan çocukların Akıl Yürütme Becerileri Testinden (*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*) aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarına göre normallik, homojenlik varsayımları incelenerek istatistiki işlemler sonucunda elde edilmiştir.

4.2.1. Deney I ve Kontrol I Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Alt Problem 11: Deney I ve Kontrol I grubundaki çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve kontrol I grubunu oluşturan çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön-test puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 38’da verilmiştir.

Tablo 38

Deney I Ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Ön Test Sözel	Deney I	20	26,45	2,25890	38	,275	,785
	Kontrol I	20	26,20	3,38106			
	Toplam	40					
Ön Test Sayısal	Deney I	20	23,85	2,39022	38	,618	,541
	Kontrol I	20	24,35	2,71981			
	Toplam	40					
Ön Test Toplam	Deney I	20	50,30	4,23146	38	,175	,862
	Kontrol I	20	50,55	4,78457			
	Toplam	40					

Tablo 38’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri Testinin alt boyutları ve toplam ön test puanlarına ilişkin; sözel boyutunun ön teste göre Deney I grubunun ortalaması 26,45’tir ve Kontrol I grubunun ortalaması 26,20’dir. Sözel boyutunun anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .785$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(38) = .275, p = .735, p > .05$].

Akıl Yürütme Becerileri Testinin sayısal boyutunun ön teste göre Deney I grubunun ortalaması 23,85’tir ve Kontrol I grubunun ortalaması 24,35’dir. Sayısal boyutunun anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .541$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(38) = .618, p = .541, p > .05$].

Akıl Yürütme Becerileri Testinin testinin ön teste göre Deney I grubunun ortalaması 50,30’dır ve Kontrol I grubunun ortalaması 50,55’dir. Akıl Yürütme Becerileri Testinin anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .862$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için Deney I ve

Kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(38) = .175, p = .862, p > .05$].

Deney-I ve Kontrol-I grubundaki çocuklara uygulanan *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* ve alt boyularına ait ön test puanına göre anlamlı farklılık olmaması grupların eşleştirilmesi varsayımını karşılamaktadır. Deneysel çalışmalarda ön test- son test modellenli araştırmalarda ön testlerin arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmektedir (Kaptan, 1985, s. 85). Araştırmada ön test uygulaması yapılan Deney-I ve Kontrol-I gruplarının ön test puanları üzerinden eşitlenmiş olması deneysel araştırmada “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmadan önce gruplara yapılacak olan manüpülasyonun etkisini tespit edilmesini sağlar. Bu bağlamda Deney- I ve Kontrol-I gruplarındaki çocukların akıl yürütme becerileri ve alt boyuları olan sözel ve sayısal boyutlarının eşit düzeyde oldukları belirlenmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması sonucunda Deney I ve Kontrol I gruplarında dikkat toplama yetisinin gelişimine olan katkısının diğer bilişsel bir beceri olan akıl yürütme becerisine olan etkisi araştırılmaktadır. Dikkat toplama yetisi, algılama, hatırlama, problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma ve akıl yürütme becerileri gibi bilişsel becerilerin kullanımı sürecinde etkili bir rolü vardır (Solso vd, 2009, s.98).

4.2.2. Deney I Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön-Test/Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın deney I grubundaki çocukların akıl yürütme becerisini etkileyip etkilemediği, bu Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön-test/ son- test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınıanmıştır.

Alt Problem 12: Deney I grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I grubunu oluşturan çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön-test/son-test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 39

Deney I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)

Ön Test ve Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

Grup	BYTF6	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney I	Ön Test Sözel	20	26,4500	2,25890	19	5,800	,000
	Son Test Sözel	20	30,6000	2,99825			
	Toplam	40					
	Ön Test Sayısal	20	23,8500	2,39022	19	10,016	,000
	Son Test Sayısal	20	30,8000	1,39925			
	Toplam	40					
	Ön Test Toplam	20	50,3000	4,23146	19	11,569	,000
	Son Test Toplam	20	61,4000	2,54227			
	Toplam	40					

Tablo 39'a göre, Deney I grubundaki 20 çocuğun Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön test ve son test toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık incelenmiştir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri sözel boyutundan aldıkları ön test puanlarının ortalaması 26,45 iken son test puanlarının ortalaması 30,60'dır. Sözel boyutunun ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [**t (19) = 5,800, p = .000, p < .05**]. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, son testin lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri sayısal boyutundan aldıkları ön test puanlarının ortalaması 23,85 iken son test puanlarının ortalaması 30,80'dır. Sayısal boyutunun ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [**t (19) 10,600, p = ,000 , p < ,05**]. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, son testin lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri testinden aldıkları ön test puanlarının ortalaması 50,30 iken son test puanlarının ortalaması 61,40'dır. Akıl Yürütme Becerileri testinin ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [**t (19) 11,569, p = ,000 , p < ,05**]. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, bilişsel yetenekler testinin ve alt boyutlarının lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Deney I grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın akıl yürütme becerisine etkisi incelendiğinde; çocukların akıl yürütme becerisinin

geliştiği tespit edilmiştir. Çocukların belirli bir eğitim programı ya da etkinlik uygulanması sonucunda akıl yürütme becerisinin alt boyutları olan sözel ve sayısal muhakeme becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sözel muhakeme alt boyutuna ait bulgu, White ve Manning (1994, s.54) yapmış olukları araştırmalarında sözel yapılandırmacı eğitimi programının çocukların sözel muhakeme becerilerini geliştirici etkisi ile benzer olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca Munro (1998, s.18) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirici eğitim programının sözel muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akıl yürütme becerisinin bir diğer alt boyutu olan sayısal muhakeme becerisinin gelişiminde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkili olduğu bulgusu, Umay (2003, s. 235). sayısal muhakeme becerisinin gelişiminin problem çözme becerisinin gelişimini etkilediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi de söz konusudur. Ayrıca Campbell ve Holt (1991), Pasnak, Hansbarger, Dodson Hart ve Blaha (1996) geliştirmiş oldukları belirli bir eğitim programı sonrasında çocukların sayısal muhakeme becerilerinin gelişimini desteklediği sonucu, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın sayısal muhakeme becerisini desteklediği bulgusu ile benzer olduğu gözlenmektedir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” özellikleri, ilkeleri ve boyutları dikkat ve dikkat türlerine göre hazırlanmış olmasına rağmen, programın etkinliklerinin uygulamasında neden-sonuç ilişkisi, tahmin etme, problem çözme, akıl yürütme gibi bilişsel becerileri destekleyici niteliktedir. Bu bağlamda bir çok bilişsel becerinin kullanımı sürecinde aktif rol alan dikkat, çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişimini destekleyici etkisi olduğu “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı Deney-I grubunda gözlemlenmektedir.

4.2.3. Kontrol I Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön-Test/Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmadığı kontrol I grubundaki çocuklara yalnızca “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) uygulaması sonrası akıl yürütme becerisini etkileyip etkilemediği, bu programın “Akıl

Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön-test/ son- test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 13: Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Kontrol I grubunu oluşturan çocukların *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* ön-test puan ölçümü yapıldıktan sonra “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) uygulanmıştır. Deney I grubunda “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” uygulaması bittikten sonra, kontrol I grubunda son test uygulamasından alınan puanlara ait sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test-Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Grup	BYTF6	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol I	Ön Test Sözel Son Test Sözel	Negatif Sıralar	1 ^a	4,50	4,50	2,720 ,007
		Pozitif Sıralar	11 ^b	6,68	73,50	
		Eşit	8 ^c			
		Toplam	20			
	Ön Test Sayısal Son Test Sayısal	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00	3,958 ,000
		Pozitif Sıralar	20 ^b	10,50	210,00	
		Eşit	0 ^c			
		Toplam	20			
	Ön Test Toplam Son Test Toplam	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00	3,832 ,000
		Pozitif Sıralar	19 ^b	10,00	190,00	
		Eşit	1 ^c			
		Toplam	20			

a. sontest < öntest b. sontest > öntest c. sontest = öntest

Tablo 40 incelendiğinde Kontrol I grubunda bulunan 20 çocuğun Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) nın alt boyutları ve toplam boyutunun ön Testi ile son Testi puanları arasında anlamlı farklılık karşılaştırılmıştır. Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) nın alt boyutlarından sözel boyutun negatif sıralarda 1 çocuk olup, sıra ortalaması 5,50’dir. Pozitif sıralarda 11 çocuk olup, sıra ortalaması 6,68’dir. Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) sözel boyutunun ön test ile son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .007$ olup $p < .050$ ’ den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$Z = 2.720$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü

pozitif sıralar yönünde olduğu yani son test sıra ortalamasındaki çocukların ön test sıra ortalamasına göre Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) sözel boyutu puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda son test puanlarının sıra ortalaması puanların lehine olduğu söylenebilir.

Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) nın alt boyutlarından sayısal boyutun negatif sıralarda bulunan çocuk yoktur. Pozitif sıralarda 20 çocuk olup, sıra ortalaması 10,50'dir. Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) sayısal boyutunun ön test ile son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$Z = 3.958$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü pozitif sıralar yönünde olduğu yani son test sıra ortalamasındaki çocukların ön test sıra ortalamasına göre Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) sayısal boyutu puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda son test puanlarının sıra ortalaması puanların lehine olduğu söylenebilir.

Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) nın testin tamamında negatif sıralarda bulunan çocuk yoktur. Pozitif sıralarda 19 çocuk olup, sıra ortalaması 10,50'dir. Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testin toplamında ön test ile son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$Z = 3.832$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü pozitif sıralar yönünde olduğu yani son test sıra ortalamasındaki çocukların ön test sıra ortalamasına göre Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) nın toplam puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda son test puanlarının sıra ortalaması puanlarının lehine olduğu söylenebilir.

“MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) uygulandığı Kontrol I grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkı sunduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nın uygulandığı Deney I grubu ile Kontrol I grubunun son-test puanlarının karşılaştırması bulgusu, Deney I grubu ile Kontrol I grubunda bulunan çocuklara uygulanan eğitim programlarının çocukların akıl yürütme becerilerine olan etkisinin destekleme düzeyinin tespitini sağlayacaktır. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”

ve “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) uygulandığı Deney I grubu ile Kontrol I grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerini destekleyeceği etkisi olduğu saptanmıştır.

4.2.4. Deney I ve Kontrol I Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney I grubundaki çocuklar ile “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) uygulandığı kontrol I grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişimlerinin farklarını tespit etmek için deney I ve kontrol I grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 14:Deney I ve Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve kontrol I grubundaki çocukların *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Deney I Ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test Sözel	Deney I	20	30,6000	2,99825	38	3,068	,004
	Kontrol I	20	27,8500	2,66112			
	Toplam	40					
Son Test Sayısal	Deney I	20	30,8000	1,39925	38	7,496	,000
	Kontrol I	20	26,5500	2,11449			
	Toplam	40					
Son Test Toplam	Deney I	20	61,4000	2,54227	38	6,646	,000
	Kontrol I	20	54,4000	3,96564			
	Toplam	40					

Tablo 41 incelendiğinde, Deney I grubunda 20 çocuk, Kontrol I grubunda 20 çocuk olup toplam 40 çocuk üzerinden Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık

karşılaştırılmıştır. Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puan ortalaması 30,60 iken Kontrol I grubundaki çocukların son test sözel puan ortalaması 27,85'dir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .004$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(38) = 3.068$, $p = .004$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney I grubundaki çocukların son test sözel boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puan ortalaması 30,80 iken Kontrol I grubundaki çocukların son test sayısal puan ortalaması 26,65'dir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(38) = 7.496$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney I grubundaki çocukların son test sayısal boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testinin tamamında son test puan ortalaması 61,40 iken Kontrol I grubundaki çocukların son test puan ortalaması 54,40'dır. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(38) = 6.646$, $p = .000$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney I grubundaki çocukların son test boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın uygulandığı Deney I grubundaki çocuklarla, *“MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”*’nın (2013) uygulandığı Kontrol I grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişimlerinin, gruplar arasında karşılaştırılması yapıldığında Deney I grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişimin, Kontrol I grubundaki çocukların akıl yürütme becerileri arasında anlamlı gelişimsel farklılık olduğu ve Deney I grubundaki çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu belirli bir eğitim programı uygulanan deney grupları lehine akıl yürütme becerisi ve alt boyutlarını geliştirici etkisi olduğu (Papic ve Mulligan,

2005, s.613–614; Starkey, Klein ve Wakeley, 2004, s.104–110; Tomic ve Klauer, 1996) ilgili araştırmaların sonuçları ile benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın akıl yürütme becerisinin gelişimine destekleyici etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5. Deney II ve Kontrol II Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı deney II grubundaki çocuklar ile “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) nın uygulandığı kontrol II grubundaki çocukların ön test yapılamadan akıl yürütme becerilerindeki gelişimlerinin farklarını tespit etmek için deney II ve kontrol II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmıştır.

Alt Problem 15: Deney II ve Kontrol II grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney II ve kontrol II grubundaki çocukların *Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Deney II Ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test Sözel	Deney II	20	25,35	507,00	103,000	2,669	,008
	Kontrol II	20	15,65	313,00			
	Toplam	40					
Son Test Sayısal	Deney II	20	25,53	510,50	99,500	2,756	,006
	Kontrol II	20	15,48	309,50			
	Toplam	40					
Son Test Toplam	Deney II	20	26,18	523,50	86,500	3,082	,002
	Kontrol II	20	14,83	296,50			
	Toplam	40					

Tablo 42 incelendiğinde, Deney II grubunda 20 çocuk, Kontrol II grubunda 20 çocuk olup toplam 40 çocuk üzerinden Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık

karşılaştırılmıştır. Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanın sıra ortalaması 25,35 iken Kontrol II grubundaki çocukların son test sözel puan sıra ortalaması 15,65'dir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .008$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney II ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$U = 103,000$, $Z = 2,669$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney II grubundaki çocukların son test sözel boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puan sıra ortalaması 25,53 iken Kontrol II grubundaki çocukların son test sayısal puan sıra ortalaması 15,48'dir. Deney II ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .006$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney II ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$U = 99,500$, $Z = 2,756$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney II grubundaki çocukların son test sayısal boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testinin tamamında son test puan sıra ortalaması 26,18 iken Kontrol II grubundaki çocukların son test puan ortalaması 54,40'dır. Deney II ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney II ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$U = 86,500$, $Z = 3,082$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney II grubundaki çocukların son test boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ön test uygulaması yapılmayan varyansların eşit olmadığı varsayımı üzerinden eşleştirilmeyen Deney II ve Kontrol II grubunun akıl yürütme becerisine yönelik bulguları ile Deney I ve Kontrol I grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerileri bulgularının sonuçları bir birine benzerlik göstermektedir. Bu durum "*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*"nın Deney grupları üzerinde etkili olması, (Papic ve Mulligan, 2005, s.613–614; Starkey, Klein ve Wakeley, 2004, s.104–110; Tomic ve Klauer, 1996) yapmış oldukları araştırmaları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Deney I

ve Kontrol I gruplarında bulunan çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişim ile Deney II ve Kontrol II gruplarındaki çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişim benzerlik göstermektedir. Bulgular arasındaki bu tutarlılık araştırmanın iç geçerliliğini destekleyici niteliktedir.

4.2.6. Deney I ve Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I ve deney II grubundaki çocuklara uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın akıl yürütme becerisinin gelişimine olan etkisini sınamak için, deney I ve deney II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 16: Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Deney I Ve Deney II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test Sözel	Deney I	20	30,6000	2,99825	38	,411	,683
	Deney II	20	30,2000	3,15561			
	Toplam	40					
Son Test Sayısal	Deney I	20	30,8000	1,39925	38	3,484	,001
	Deney II	20	28,9000	1,99737			
	Toplam	40					
Son Test Toplam	Deney I	20	61,4000	2,54227	38	2,004	,052
	Deney II	20	59,1000	4,45917			
	Toplam	40					

Tablo 43 incelendiğinde, Deney I grubunda 20 çocuk, Deney II grubunda 20 çocuk olup toplam 40 çocuk üzerinden Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)

Son Test toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık karşılaştırılmıştır. Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puan ortalaması 30,60 iken Deney II grubundaki çocukların son test sözel puan ortalaması 30,20'dir. Deney I ve Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .683$ olup $p > .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = .411, p = .683, p > .05$].

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puan ortalaması 30,80 iken Deney II grubundaki çocukların son test sayısal puan ortalaması 28,90'dır. Deney I ve Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .001$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(38)} = 7.496, p = .000, p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde farkın yönü Deney I grubundaki çocukların son test sayısal boyutu puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testinin tamamında son test puan ortalaması 61,40 iken Deney II grubundaki çocukların son test puan ortalaması 59,10'dur. Deney I ve Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .052$ olup $p > .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = 2.004, p = .052, p < .05$].

Araştırmanın bu bulgusu Deney I ve Deney II gruplarında uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın her iki deney grubunda benzer etki gösterdiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmadaki deney gruplarının akıl yürütme becerilerindeki gelişimlerini desteklemede uygulanan programın iç ve dış geçerliliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı Deney I ve Deney II gruplarındaki çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimiyle birlikte akıl yürütme becerisini gelişimi destekleyici etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın bilişsel becerilerin gelişimini desteklediğinin bir göstergesidir. Deney I ve Deney II gruplarında dikkat toplama ve akıl yürütme becerilerindeki gelişimin tesadüfen

olmadığını, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın dikkat toplama yetisinin yanı sıra bilişsel beceriler üzerinde etkili olduğu bulgular ışığında söylenebilir.

4.2.7.Kontrol I ve Kontrol II Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son-Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Kontrol I ve kontrol II grubundaki çocuklara uygulanan “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı”nın (2013) akıl yürütme becerisinin gelişimine olan etkisini sınamak için, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 17: Kontrol I ve Kontrol II grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son-test puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44

Kontrol I Ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test Sözel	Kontrol I	20	20,88	417,50	192,500	,206	,837
	Kontrol II	20	20,13	402,50			
	Toplam	40					
Son Test Sayısal	Kontrol I	20	21,23	424,50	185,500	,396	,692
	Kontrol II	20	19,77	395,50			
	Toplam	40					
Son Test Toplam	Kontrol I	20	21,63	432,50	177,500	,612	,540
	Kontrol II	20	19,38	387,50			
	Toplam	40					

Tablo 44 incelendiğinde, Kontrol I grubunda 20 çocuk, Kontrol II grubunda 20 çocuk olup toplam 40 çocuk üzerinden Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son Test toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık karşılaştırılmıştır. Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanın sıra ortalaması 20,88 iken Kontrol II

grubundaki çocukların son test sözel puan sıra ortalaması 20,13'tür. Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sözel puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .837$ olup $p > .050$ ' den büyük olduğu için Kontrol I ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U = 192,000$, $Z = 206$, $p > .05$].

Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puan sıra ortalaması 21,23 iken Kontrol II grubundaki çocukların son test sayısal puan sıra ortalaması 19,77'dir. Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test sayısal puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .692$ olup $p > .050$ ' den küçük olduğu için Kontrol I ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$U = 185,000$, $Z = 396$, $p > .05$].

Kontrol I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testinin tamamında son test puan sıra ortalaması 21,63 iken Kontrol II grubundaki çocukların son test puan ortalaması 19,38'dir. Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .540$ olup $p > .050$ ' den küçük olduğu için Kontrol I ve Kontrol II grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U = 177,500$, $Z = 612$, $p < .05$].

Araştıranın bu bulgusu ile Kontrol I ve Kontrol II grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması grupların akıl yürütme becerilerindeki gelişimlerinin benzer olduğunun bir göstergesidir. Bu durum araştırmanın Deney I ve Kontrol I gruplarının Deney II ve Kontrol II gruplarının karşılaştırılmasında elde edilecek olan bulguların tutarlılığını artırmaktadır. Gruplar arası karşılaştırmalarda son testler üzerinden anlamlı farklılığın yorumlanmasında grupların eş olma durumunu sağlamaktadır.

4.2.8. Deney I Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön-Test/Son-Test/İzleme-Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I grubu çocuklarına, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması ve son-testler bittikten hemen dört hafta sonra (izleme testi) “Akıl

Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)” uygulanmıştır. Deney I grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkisi ve kalıcılığını sınamak için, deney I grubundaki çocuklara uygulanan ön-test/son-test ve izleme-testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 18: Deney I grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön- test/son- test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney grubundaki çocukların *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* ön-test/son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin anavo değerleri Tablo 45’de, testlerden alınan puanların farkı değerleri Tablo 46’da, testlerden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 47’ de verilmiştir.

Tablo 45

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına ve Alt Puanlara İlişkin Anova Testi Tablosu

BYTF6	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Testteki Fark**
Sözel Boyutu	Denekler Arası	342,183	19	18,010			1-2
	Ölçüm	460,833	2	230,417	48,039	,000	1-3
	Hata	151,967	38	3,999			2-3
	Toplam	954.983	59				
Sayısal Boyutu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	Denekler Arası	56,275	19	2,962			1-2
	Ölçüm	353,633	2	176,817	93,710	,000	1-3
	Hata	71,700	38	1,887			2-3
	Toplam	481.608	59				
Toplam	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
	Denekler Arası	892,333	19	46,965			1-2
	Ölçüm	1379,733	2	689,867	105,592	,000	1-3
	Hata	248,267	38	6,533			2-3
	Toplam	2520,333	59				

*p<.05 düzeyinde önemlidir. **Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Tablo 45 incelendiğinde, Deney I grubuna uygulanan Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test/ izleme testi toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında ön test (1), son test (2) ve izleme testinden (3) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Deney I grubuna uygulanan Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test/ izleme testi sözel boyutu incelendiğinde, **[F = 48.039, p= .000, p**

< .05]. anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney I grubuna uygulanan Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test/ izleme testi sayısal boyutu incelendiğinde, [F = 93.710, p= .000, p < .05]. anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deney I grubuna uygulanan Dikkat Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) ön test/son test/ izleme testi toplamı incelendiğinde, [F = 105.592, p= .000, p < .05]. anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi testlerde olduğu Bonferroni testiyle belirlenmiştir. Bonferroni testi sonuçları tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test / Son Test / İzleme Testi Puanları ve Alt Puanlarına İlişkin Benferroni Testi Tablosu

BYTF6	(i) faktör 1	(j) faktör 1	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	p
Sözel Boyutu	Ön test (1)	Son test (2)	-5,750*	,725	,000
		İzleme testi (3)	-3,550*	,786	,001
	Son test (2)	Ön test (1),	5,750*	,725	,000
		İzleme testi (3)	2,200*	,236	,000
	İzleme testi (3)	Ön test (1),	3,550*	,786	,001
		Son test (2)	-2,200*	,236	,000
Sayısal Boyutu	(i) faktör 1	(j) faktör 1	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	p
	Ön test (1)	Son test (2)	-5,850*	,455	,000
		İzleme testi (3)	-3,850*	,544	,000
	Son test (2)	Ön test (1),	5,850*	,455	,000
		İzleme testi (3)	2,000*	,251	,000
	İzleme testi (3)	Ön test (1),	3,850*	,544	,000
Toplam	(i) faktör 1	(j) faktör 1	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	p
	Ön test (1)	Son test (2)	-11,600*	,893	,000
		İzleme testi (3)	-7,400*	1,022	,000
	Son test (2)	Ön test (1),	11,600*	,893	,000
		İzleme testi (3)	4,200*	,345	,000
	İzleme testi (3)	Ön test (1),	7,400*	1,022	,000
		Son test (2)	-4,200*	,345	,000

* Anlamlılık farkı .05 düzeyinde önemlidir.

Tablo 46 incelendiğinde, Deney I grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) sözel boyutu, sayısal boyutu ve testin tamamının ön test, son test ve izleme testi incelendiğinde, puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) testinin ve alt boyutlarına ait ön test, son test ve izleme testi puanları incelendiğinde, puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Farkın yönü

incelendiğinde sözel boyutun, sayısal boyutunun ve testin tamamının ön test puanı ile son test puanı arasında ve ön test puanı ile izleme testi puanı arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılığın ön test, son test ve izleme testi arasında farkın yönünün hangi test lehine olduğunu belirleyebilmek için testlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

BYTF6	Testler	n	Ortalama	SS
Sözel Boyutu	Ön Test	20	24,45	2,41
	Son Test	20	30,20	3,15
	İzleme Testi	20	28,00	3,19
	Testler	n	Ortalama	SS
Sayısal Boyutu	Ön Test	20	23,05	2,66
	Son Test	20	28,90	1,99
	İzleme Testi	20	26,90	1,86
	Testler	n	Ortalama	SS
Toplam	Ön Test	20	47,50	4,67
	Son Test	20	59,10	4,45
	İzleme Testi	20	54,90	4,27

Tablo 47 incelendiğinde, Deney I grubunda bulunan çocuklarına uygulanan Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının akıl yürütme becerisine etkisini tespit etmek için uygulanan Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 nın sözel boyutu, sayısal boyutu ve toplamında, ön test ve son testten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının uygulanmasından sonra son test puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim programının çocukların akıl yürütme becerisi üzerinde etkili olduğu ve bu becerinin gelişimine yardımcı olduğu söylenebilir.

Deney I grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerisinin kalıcılığını tespit etmek için uygulanan izleme testinin Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 nın sözel boyutu, sayısal boyutu ve toplamına göre ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çocukların bu testlerden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında da çocukların izleme testinden ön teste ve son teste göre daha yüksek puanlar almış olduğu görülmektedir. Bu durumda çocukların akıl yürütme

becerisinin geliştiğinin göstergesidir. Bu bağlamda deney I grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerisinin geliştiği fakat uygulamaların bitmesinden sonraki dört hafta sürecinde akıl yürütme becerilerinin etkilerinin sürmediği tespit edilmiştir. Bu durum “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın akıl yürütme becerisinin gelişiminde dikkatin etkisini de göstermektedir. Akıl yürütme becerisi üzerinde bir çok bilişsel temsil ögesi yer aldığı için uygulamalar sonrası akıl yürütme becerisinin son test puanına göre düşmesi normal bir durumdur.

4.2.9. Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Son-Test/İzleme-Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup-Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney II grubu çocuklarına, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanması ve son-testler bittikten hemen dört hafta sonra *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* (izleme testi) uygulanmıştır. Deney II grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın kalıcılığını sınamak için, deney II grubundaki çocuklara uygulanan son-test ve izleme-testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 19: Deney II grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son- test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I grubundaki çocukların *Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6)* son-test/izleme testi puanlarına ilişkin sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Deney I Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Ön Test ve Son Test Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

Grup	BYTF6	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney II	Son Test Sözel	20	30,20	3,15	19	9,314	,000
	İzleme Testi Sözel	20	28,00	3,19			
	Toplam	40					
	Son Test Sayısal	20	28,90	1,99	19	7,958	,000
	İzleme Testi Sayısal	20	26,90	1,86			
	Toplam	40					
	Son Test Toplam	20	59,10	4,45	19	12,178	,000
	İzleme Testi Toplam	20	54,90	4,27			
	Toplam	40					

Tablo 48'e göre, Deney I grubundaki 20 çocuğun Akıl Yürütme Becerileri tespit etmek için uygulanan Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın toplam puanı ve alt boyutlarının son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık incelenmiştir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri sözel boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması 30,20 iken izleme testi puanlarının ortalaması 28,00'dır. Sözel boyutunun son test ve izleme testi puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 9,314, p = .000, p < .05$]. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, son testin lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri sayısal boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması 28,90 iken izleme testi puanlarının ortalaması 26,90'dır. Sayısal boyutunun son test ve izleme testi puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 7,958, p = .000, p < .05$]. Sayısal boyut için anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, son testin lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Deney I grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri testinden aldıkları son test puanlarının ortalaması 59,10 iken izleme testi puanlarının ortalaması 54,90'dır. Akıl Yürütme Becerileri testinin son test ve izleme testi puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .000$ olup $p < .050$ ' den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 12,178, p = .000, p < .05$]. Bilişsel yetenekler testinin ve alt boyutlarının anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, izleme testi ve son test arasında anlamlı farklılık yönü son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum Deney I grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerileri ile Deney II grubunda bulunan çocukların akıl yürütme becerilerinin gelişimlerinde benzerlik göstermektedir. Çocukların akıl yürütme becerileri gelişmesine “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”'nın etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çocukların akıl yürütme becerisinin gelişmesine destekleyici olmasına rağmen, son test uygulaması sonrası dikkat becerisini destekleyici etkinliklerin yapılmadığı durumlarda çocukların akıl yürütme becerilerindeki gelişimin azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum programın uygulandığı süreçte akıl yürütme becerisinin gelişimini desteklediği göstermektedir.

4.2.10. Deney I ve Deney II Grubunda Yer Alan Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) İzleme Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup - Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney I ve deney II grubundaki çocuklara “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasından dört hafta sonra, akıl yürütme becerisinin gelişiminin etkisinin sürdüğünü sınamak için, deney I ve deney II grubundaki çocuklara uygulanan izleme testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Alt Problem 20: Deney I ve Deney II grubunu oluşturan çocuklarının Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) izleme testi puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 49’de verilmiştir.

Tablo 49

Deney I Ve Deney II Grubundaki Çocukların Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) Toplam Puanı ve Alt Boyutlarına İlişkin İzleme Testi Bağımsız T Testi Sonuçları

BYTF6	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
İzleme Testi	Deney I	20	28,40	2,60	38	,434	,667
Sözel	Deney II	20	28,00	3,19			
	Toplam	40					
İzleme Testi	Deney I	20	27,40	1,50	38	,935	,356
Sayısal	Deney II	20	26,90	1,86			
	Toplam	40					
İzleme Testi	Deney I	20	55,80	2,52	38	,810	,423
Toplam	Deney II	20	54,90	4,27			
	Toplam	40					

Tablo 49’e göre, Deney I grubunda 20 çocuk, Deney II grubunda 20 çocuk olup toplam 40 çocuk üzerinden Akıl Yürütme Becerileri (Bilişsel Yetenekler Testi Form-6) İzleme Testi puanları arasında anlamlı farklılık incelenmiştir.

Akıl Yürütme Becerileri Testinin sözel boyutunun izleme testine göre Deney I grubunun ortalaması 28,40’tir ve Deney II grubunun ortalaması 28,00’dır. Sözel boyutunun anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .667$ olup $p > .050$ ’ den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = .434$, $p = .667$, $p > .05$].

Akıl Yürütme Becerileri Testinin sayısal boyutunun izleme testine göre Deney I grubunun ortalaması 27,40'tır ve Deney II grubunun ortalaması 26,90'dır. Sayısal boyutunun anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .346$ olup $p > .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = .935, p = .356, p > .05$].

Akıl Yürütme Becerileri Testinin izleme testine göre Deney I grubunun ortalaması 55,80'dır ve Deney II grubunun ortalaması 54,90'dır. Akıl Yürütme Becerileri Testinin anlamlı farklılığı incelendiğinde $p = .423$ olup $p > .050$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = .810, p = .423, p > .05$].

Çocuklarda akıl yürütme becerilerinin desteklenmesi için göz önünde bulundurulması gereken becerilerden biri de dikkat toplama yetisidir. Dikkat toplama yetisi, bireyin belirli bir noktaya bilinçli olarak dikkatini yoğunlaştırmasıdır. Diğer bir ifade ile dalgınlık ve düzensizliği bir yana bırakıp, algı ve düşüncelerini içerisinde olduğu yaşantıya toplayabilme ve içten, dıştan gelen tüm dikkat dağıtıcı etkenlere yönelmeme durumudur. Bu durumun gelişmesi için uzun bir süre belirli bir nesne ya da görev ile ilgilenmek için dikkati zorlama becerisi olarak tanımlanabilir (Kaymak Özmen, 2006, 2011).

Çocuklarda nesnelerden gelen uyaranlar arasındaki ilişkilerin farkına varabilmesi için öncelikle dikkat dağıtıcı etmenleri kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu sayede nesneler arasında ilişki keşfedilerek o nesne hakkında akıl yürütülebilir. Bu süreçte dikkatin bileşenleri, nesneler ve olaylar arasındaki ilişkileri belirleyip, keşfedilmesi sürecinde akıl yürütme becerisi ile farklı durumları belirlemek için gereklidir (Weatherholt, Harris, Burns ve Clement, 2006).

Alan yazında akıl yürütme becerisinin hazırbulunuşluk, zekâ, dikkat, algı, bellek gibi çocuğun bilişsel gelişiminin diğer öğeleri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bu öğelerden bir tanesi de genel bilgidir (Criner, 1992; Gardner, 1993; Richland ve ark., 2010; Van der Sluis, De Jong ve Van der Leij, 2007). Genel bilgi, belirli bir konu hakkında ve o konuya yönelik doğrudan ilgili olan belirgin bilgilerin dışında kalan bilgilerdir (Ülgen, 1996). Krulik ve Rudnick'e (1999) göre belirli bir konuda akıl yürütme becerisini kullananlar, o konu hakkında genel bilgi sahibidir. Çocuğun akıl yürütebilmesi için yeni karşılaştığı durumlara dikkatini toplayabilmeli ve yeni durumun tüm uyaranlarını inceleyerek,

keşfederek, mantıklı tahminlerde bulunarak, düşüncelerini varsayımlar doğrultusunda sonuçlara ulaşabilmesidir.

Akıl yürütme becerisinin çocuklara kazandırılabilmesi için; insanlarla, nesnelerle ve olaylarla yaşantı içerisinde etkileşerek, yeni bilgiler kazanması ve yeni sonuçlar elde ederek uyaranlar arasında neden sonuç ilişkisi kurarak, neyi nasıl yaptıklarını sorgulaması gerekmektedir (İnal, 2010; Klauer, Willmes ve Phye, 2002; Kandır ve Orcan, 2010).

Araştırmada deney gruplarında bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişmesi akıl yürütme becerisinin gelişimini desteklemiştir. Bu bağlamda “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın Deney I ve Deney II grubunda bulunan çocukların dikkat toplama yetisini geliştirdiği ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ailelerin kişisel bilgilerini değerlendirmek için “Genel Bilgi Formu”, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulama sürecini değerlendirmek için “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu”, “Aile Görüşme Formu” ve çocukların dikkat toplama yetisini değerlendirmek için Raatz ve Möhling (1971) “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi*” (FTF-K) ve akıl yürütme becerisini değerlendirmek için Lohman ve Hagen (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe adaptasyon çalışmaları İnal (2010) tarafından yapılan “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” ile veriler toplanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular; “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulama sürecini değerlendirmeye ilişkin bulgular ve çocukların dikkat toplama ve akıl yürütme becerisi gelişimine “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkisine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Çocukların dikkat toplama ve akıl yürütme beceri gelişimine “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkisine ilişkin bulgular “*Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi*” (FTF-K) ve “*Bilişsel Yetenekler Testi Form-6*” ile değerlendirilmiştir.

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın etkilerini belirlemek için deney I, deney II, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların ön test, son test ve izleme testi bulgularına göre ulaşılan sonuçlar; “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın uygulama sürecinde

çocukların dikkat toplama yetisini ve akıl yürütme becerisini gelişimini olumlu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın uygulamasından 4 hafta sonra çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminin etkilerinin sürdüğü fakat akıl yürütme becerilerine olan etkisinin program sürecinde etkili olduğu, programın uygulaması bittikten sonra akıl yürütme becerisinin son test uygulamasına göre etkisinin devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* beş yaş çocuklarının dikkat toplama yetisinin ve akıl yürütme becerisinin gelişimini destekleyen etkili bir programdır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nın uygulama sürecine ilişkin bulguları değerlendirmede, “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Katılımı Değerlendirme Formu” , “Aile Görüşme Formu” kullanılmıştır. *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın etkililiğine ilişkin kullanılan bu değerlendirme formlarından elde edilen bulgular ışığında uygulanan *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* etkili bir eğitim programıdır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” na ilişkin Deney I ve Deney II grubunda bulunan öğretmenlerin “Öğretmen Görüşme Formu” ile program hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde; deney grubunda yer alan her iki öğretmen de *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın çocukların dikkat gelişimine olumlu katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” na ilişkin ailelerin “Aile Görüşme Formu” ile elde edilen görüşleri değerlendirildiğinde; *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirdiğini ve akıl yürütme becerisi düzeylerini artırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” nın uygulama sürecini değerlendirmek ve dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *“Öğretmen Gözlem Formu”* araştırmacı ve bağımsız gözlemci olan okul rehber öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Gözlemciler arasındaki uyumun yüksek derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* nın uygulanması sürecinde programın uygulanmasında yer alan çocuklar, öğretmen ve araştırmacının görüşlerine göre öneriler düzenlenmiştir.

- Çocukların dikkat becerisinin gelişiminde, öncelikle ailelerin dikkat eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekir. Bunun için çocukların dikkat toplama yetisinin önemi hakkında aile eğitimi verilebilir.
- Çocukların eğitim ortamında nitelikli dikkat eğitimi alması için fiziki şartların geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için dikkat toplama yetisini destekleyici eğitici ortamlar düzenlenebilir.
- Çocukların dikkat eğitiminin nitelikli olmasında en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlere yönelik mesleğe atanmadan önce, eğitim fakültelerinde dikkat toplama eğitimi dersleri verilebileceği gibi hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Bu durumda öğretmenler daha nitelikli dikkat toplama etkinlikleri hazırlayarak MEB tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programını daha etkili kullanabilirler.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın etkililiğini test etmek için farklı bölgelerden pilot okullar belirlenerek, daha çok çocuğun dikkat toplama ve akıl yürütme becerisinin gelişimi sağlayabilir ve sonuçları test edilebilir.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” farklı sosyo-kültürel düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi kurumlarında uygulaması yapılabilir ve elde edilen bulgular üzerinden çocukların dikkat toplama ve akıl yürütme becerilerindeki gelişim karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” ve materyallerinin kullanımına ilişkin seminerler düzenlenerek öğretmenlerin kullanımı sağlanabilir.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın etkisi yaş, bilişsel gelişim, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmediği gibi farklı değişkenlere göre araştırmalar yapılabilir.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’na katılan çocukların ilkokula başladıklarında birinci sınıfta dikkat toplama yetisinin akademik gelişimine olan etkisi araştırılabilir.

- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın kalıcılığı eğitim programının uygulanması sonrasında 3, 6 ve 12 aylık periyotlarla takip edilebilir.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” bir dönem uygulanmıştır. Programın bir yıllık süreci kapsayacak şekilde planlanıp uygulaması yapılabilir.
- “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”’nın ilke ve özellikleri doğrultusunda beyin-duyular ve öğrenme arasındaki ilişkiden yola çıkılarak disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde*, (s. 130-154). Ankara: Nobel.
- Aiken, L. R. (2000). *Psychology testing and assessment* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü* Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allport D.A. (1989). Visual attention. In Posner M.I., (Ed.), *Foundations of cognitive science* (Vol. 2, pp. 631–682). Cambridge, MA: MIT.
- Alp, I. E. & Diri, A. (2003). Bilişsel yetenekler testi'nin ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri için kurultu geçerliği çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(1),19-31. <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/51/19-36.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altınköprü, T. (1999). *Şahsiyet analizi*. İstanbul: Hayat.
- Altun, M., Hazar, M., & Hazar, Z. (2016). Investigation of the effects of brain teasers on attention spans of pre-school children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (15), 8112-8119. <http://www.ijese.net/makale/1028> sayfasından erişilmiştir.
- Amado, J. A. G. (1996). *Hans Kelsen'le norma fundamental*. Madrid: Marcial Pons.

- Anastasi, C. (1997). *Lessons learned from two decades scenario development*. In Open meeting of the Human Dimensions of Global Environmental Change Research Community, Paper presented in OHDGECRC, Austria.
- Anderson, A. K. (2005). Affective influences on the attentional dynamics supporting awareness. *J Exp Psychol Gen* 134(2), 258-81.
- Andrade, J, & May, J. (2004). *Cognitive Psychology*. London: Bios Scientific.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1988). On selecting" considerate" content area textbooks. *Remedial and Special Education*, 9(1), 47-52.
- Aslin, R. N. (1987), Visual and Auditory Development in Infancy. J. D. Osofsky (Eds.), *Handbook of infant development*, (pp 5-97). New York: Wiley and Sons.
- Atik, Y. (1994). The Conductor and the Orchestra: Interactive Aspects of the Leadership Process. *Leadership & Organizational Development Journal* 15 (1): 22–28.
- Avant, L. L., & Helson, H. (1990). *Algı Kuramları* (Y. Topsever, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Aydın, M. S. (1999). *Din felsefesi*. İzmir: İlâhiyat Fakültesi Vakfı.
- Aydın, O. & Mertoğlu, E. (2006). 5–6 yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildirileri*. 2, 125-150.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-90). New York: Academic .
- Baddeley, A. D. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. In G. Vallar, & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 54-73). Cambridge: Cambridge University.
- Baddeley, A. (2002). Fractionating the central executive. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe functioning* (pp. 246–261). Mc Graw UK: Open University.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.

- Baddeley A.D. (2007) *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. In Glaser, R. (Ed.), *The nature of reinforcement*. (pp. 228-278). New York: Academic.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Banich, M. T. (1997). *Neuropsychology: The neural bases of mental function*. Boston: Houghton Mifflin College Division.
- Banikowski, A. K., & Mehring, T. A. (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-20.
- Banks, M. S. & Salapatek, P. (1983). Infant visual perception. In Mussen, P. H. (series Ed.) and Haith, M. M. & Campos, J. J. (Vol. Eds), *Handbook of child psychology, Vol. II: Infancy and developmental psychobiology* (pp 435–571). New York: Wiley.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65.
- Barnes, M. A., Klein, A., Swank, P., Starkey, P., McCandliss, B., Flynn, K., ... & Roberts, G. (2016). Effects of tutorial interventions in mathematics and attention for low-performing preschool children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 577-606.
- Barr, R., Dowden, A., & Hayne, H. (1996). Developmental changes in deferred imitation by 6-to 24-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 19(2), 159-170.
- Barr, R., & Hayne, H. (2000). Age-related changes in imitation: Implications for memory development. *Progress In Infancy Research*, 1, 21-67.
- Bayhan, P. S. , Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Bell, M. A., & Fox, N. A. (1994). Brain development over the 1st year of life: Relations between electroencephalographic frequency and coherence and cognitive and

- affective behaviors. In G. Dawson & K. W. Fischer (Eds.), *Human behavior and the developing brain* (pp. 314–345). New York: Guilford.
- Bennett Murphy, L. M., Laurie-Rose, C., Brinkman, T. M., & McNamara, K. A. (2007). Sustained attention and social competence in typically developing preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 177(2), 133-149.
- Berger, P. L. (2004). *Dossel Sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas.
- Berk, R. A. (2006). An introduction to ensemble methods for data analysis. *Sociological Methods & Research*, 34(3), 263-295.
- Bertenthal, B.I., & Campos, J.J. (1991). A systems approach to the organizing effect of self-produced locomotion during infancy. In C. Rovee-Collier & L.P. Lipsitt (Eds), *Advances in infancy research*, (pp. 1-60). Vol 6. Notwood, NJ: Ablex.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) Yöntemi Kullanarak Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-32.
- Bonney, J. (Ed.). (2000). *Extreme exposure: An anthology of solo performance texts from the twentieth century*. New York: Theatre Communications Group.
- Borchert, J., 1998, Effective trainings programme zur erhöhung schulischer aufmerksamkeit. Einüberblick für lehrkraffte in sonderschulen. Sonderpaedagogischer kongress in Hannover. www. vds-bundesverband.de/material/kongress98/borchert. htm.
- Bozan, A. & Akay, Y. (2012). Dikkat Geliştirme Eğitiminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkatlerini Toplama Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(6), 53-66.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Broadbent, D. E. (1958). The effects of noise on behaviour. In C. M. Harris (Ed.) *Handbook of Noise Control*, (pp. 25-75). New York: McGraw-Hill.
- Broadbent, D. E. (1977). Levels, hierarchies, and the locus of control. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29(2), 181-201.
- Broadbent, D. E. (1981). From the percept to the cognitive structure. *Attention and Performance*, 9, 1-26.
- Brown, D. (2007). *Bury my heart at Wounded Knee: An Indian history of the American west*. New York: Bantam.
- Butler, R. W. & Copeland, D. R. (2002). Attentional processes and their remediation in children treated for cancer: A literature review and the development of a therapeutic approach. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(01), 115-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133- 148.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Parametrik olmayan testler. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 13,145-166.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calderon, J. & Gonzales, E. C. (1993). *Methods of Research and Thesis Writing*. Manila: National Bookstore, Inc.
- Camman, R. & Spiel, G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von Aufmerksamkeitsund Konzentrationsleistungen. In H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter - Interdisziplinäre Aspekte* (pp. 11-26). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Campbell, S. B., & Werry, J. S. (1986). Attention deficit disorder (hyperactivity). *Psychopathological disorders of childhood*, 3, 111-153.
- Chandler, C., & Gibson, A. G. (1998). -Body Quantum Scattering Theory in Two Hilbert Spaces:-Body Integral Equations. *Few-Body Systems*, 23(3-4), 223-258.
- Cheshire, A., Ball, L. J., & Lewis, C. N. (2005). Self-explanation, feedback and the development of analogical reasoning skills: Microgenetic evidence for a

- metacognitive processing account. In B. G. Bara, L. W. Barsalou, & M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the twenty-seventh annual conference of the cognitive science society* (pp. 435–441). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Christou, C. & Papageorgiou, E. (2007). A framework of mathematics inductive reasoning. *Learning and Instruction*, 17(1), 55-66.
- Chugani, H. T. (1996). Neuroimaging of developmental nonlinearity and developmental pathologies. In: Thatcher RW, Lyon GR, Rumsey J, (Eds.), *Developmental neuroimaging: Mapping the development of brain and behavior* (pp.187-195) .San Diego, CA: Academic.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual review of psychology*, 52(1), 337-367.
- Courage, M. L., Reynolds, G. D., & Richards, J. E. (2006). Infants' attention to patterned stimuli: Developmental change from 3 to 12 months of age. *Child development*, 77(3), 680-695.
- Corbetta, M. (1998). Frontoparietal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: Identical, independent, or overlapping neural systems? *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(3), 831-838.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2009). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Criner L. A. (1992). *Teaching thinking and reasoning: A study of critical thinking in adults* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9237328)
- Cronbach, L. J. (1970). Review of "On the theory of achievement test items" by J. R. Bormuth. *Psychometrika*, 35, 509-511.
- Curzon, G. (1990). Serotonin and appetite. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 600(1), 521-530.
- Curzon Price, V. (1991). The Threat of" Fortress Europe" from the Development of Social and Industrial Policies at a European Level. *Aussenwirtschaft*, 46(11), 119-138.

- Dağlıoğlu, E. (2007). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesine öğretmen yetiştirme. In G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.120-135). Ankara: Anı Yayıncılık.
- David Acevedo-Polakovich, I., Lorch, E. P., & Milich, R. (2007). Comparing television use and reading in children with ADHD and non-referred children across two age groups. *Journal Media Psychology*, 9(2), 447-472.
- Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demetriou, A., Merrell, C., & Tymms, P. (2017). Mapping and predicting literacy and reasoning skills from early to later primary school. *Learning and Individual Differences*, 54, 217-225.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8(01), 215-234.
- Deutsch, J. A., & Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological review*, 70(1), 80..
- Diamond, A., & Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research*, 74(1), 24-40.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., & Geary, K. (2016). Child Sustained Attention in Preschool-Age Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152
- Diebel, A., Feige, C., Gedschold, J., Goddemeier, A., Schulze, F., & Weber, P. (1998). Computergestütztes Aufmerksamkeits-und Konzentrationstraining bei gesunden Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (47)9, 641-656.
- Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Doğru, S. S. Y., Ve Kayılı, G. (2012). Impact Of Inclusive Education Received In Early Childhood On School Readiness: A Case Study. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 2(2), 307-315.

- Douglas, V. I. (1983). Attentional and cognitive problems. In M. Rutter (Ed.), *Developmental neuropsychiatry* (pp. 280–329). New York: Guilford.
- Eggen, P., & Kauchak, D.P. (1992). *Educational psychology: classroom connections*. New York: Merrill.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2007). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19-23.
- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erbay, F. (2013). Predictive Power of Attention and Reading Readiness Variables on Auditory Reasoning and Processing Skills of Six-Year-Old Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 422-429.
- Ettrich, K. U. (1991). Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der DDR Ein Rück- und Überblick aus gegebenen Anlaß. In K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Eds.), *Tests und Trends 9. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (pp. 44-55). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrationsstrainingsprogramm für Kinder (III: 3. und 4. Schulklassen)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2000). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fişek, G O. & Sükan, Z. (1983). *Çocuğunuz ve siz*. Birinci Basılış. İstanbul: Milli Eğitim.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.
- Fantz, R. L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science*, 140(3564), 296-297.
- Felt, A. P., Ha, E., Egelman, S., Haney, A., Chin, E., & Wagner, D. (2012). Android permissions: User attention, comprehension, and behavior. In *Proceedings of the eighth symposium on usable privacy and security* (p. 3). ACM.

- Frantz, R. L. (1964). Visual experience in infants: Decreased attention to familiar patterns relative to novel ones. *Science*, 146(3644), 668-670.
- Freides, D. (2000). *Attention and its Disorders. Developmental disorders: a neuropsychological approach*. Oxford: Blackwell.
- Gaddes, W. H., & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain functioning*. New-York: Springer: Verlag
- Gage, N.L. & Berliner, D.C., (1988) *Educational Psychology*, (4th Edition.) Boston: Houghton Miffl
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1989). Nurturing the critical, practical, and artistic thinking of teachers. *The Phi Delta Kappan*, 71(3), 212-214.
- Gardner, M. F. (1993). *Test of auditory reasoning and processing skills (Manual)*. Novato: Academic Therapy Publication.
- Geddes, B. (1994). *Politician's dilemma: building state capacity in Latin America* (No. 25). California: Univ of California.
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23(3), 183-209.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş. İletişim Alanından Örneklerle*. Ankara:Genesis.
- Gillies, R. M., & Haynes, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science*, 39(3), 349-366.
- Goldstein, E. B. (2011). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience (3rd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. New York: Harper Collins..
- Goswami, U., & Brown, A. L. (1990). Higher-order structure and relational reasoning: Contrasting analogical and thematic relations. *Cognition*, 36(3), 207-226.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139-163.

- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Gray, J. A., & Wedderburn, A. A. I. (1960). Shorter articles and notes grouping strategies with simultaneous stimuli. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 180-184.
- Gutek, G. L. (2006). *American education in a global society: International and comparative perspectives*. 2nd edition. Long Grove, IL: Waveland .
- Guy, J., Rogers, M., & Cornish, K. (2013). Age-related changes in visual and auditory sustained attention in preschool-aged children. *Child Neuropsychology*, 19(6), 601-614
- Güven, Y. ve Aydın, O. (2006). 5–6 yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile sezgisel düşünme yetenekleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: Yapa.
- Haith, M. M. 1980. *Rules that babies look by*. hillsdale. NJ: Erlbaum
- Helmholtz, H. (1911). Physiological Optics, *JP Southall*, 2, 286-87.
- Helmke, A., & Renkl, A. (1992). The Munich Attention Inventory (MAI): An Instrument for the Systematic Observation of Students' On-Task Behavior during Instruction. *Diagnostica*, 38, 130-141.
- Helmke, A., & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(3), 185-205.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2009). *Theories of learning (Teori Belajar)*. Jakarta: Kencana Prenada.
- Hickey, T. L., & Peduzzi, J. D. (1987). Structure and development of the visual system. *Handbook of infant perception*, 1, 1-42.
- Hood, C. (1995). The “New Public Management” in the 1980’s: variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.
- Horn, W. F., O'Donnell, J. P., & Vitulano, L. A. (1983). Long-term follow-up studies of learning-disabled persons. *Journal of Learning Disabilities*, 16(9), 542-555.

- Janvier, B., & Testu, F. (2007). Age-related differences in daily attention patterns in preschool, kindergarten, first-grade, and fifth-grade pupils. *Chronobiology international*, 24(2), 327-343.
- Janvier, B., & Testu, F. (2007). Age-related differences in daily attention patterns in preschool, kindergarten, first-grade, and fifth-grade pupils. *Chronobiology international*, 24(2), 327-343.
- Jones, S.G. (1997) 'The Internet and its Social Landscape', in S.G. Jones (ed.) *Virtual Culture: Identity and Communication in Cybersociety*, pp. 7-35. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Harvard University.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık.
- Kaptan, F., & Arslan, B., (2002) The Comparison of Question-Answer Technique and Analogy Technique in Science Teaching. *5th National Science and Mathematics Education Congress Declaration Booklet*, Middle East Technical University, 1,183-189.
- Karaduman, B. (2004). *The effect of paying attention education program over the level of paying attention, self-perception and success levels of 4th and 5th graders in primary school*. Doctoral Dissertation Ankara University Education Sciences Institute, Ankara.
- Karakaş S., Irak M., & Bekçi B (2003). *Sağlıklı insanda bilgi işleme süreçleri: biliş ve üst-biliş*. S. Karakaş, C. İrkeç, N. Yüksel (Ed.), *Beyin ve Nöropsikoloji: Temel ve Klinik Bilimler* (s. 74-96). Ankara, Çizgi Tıp.
- Karakaş, G. H. (2008). *Satış yönetiminde etik; satışıçılarının etik algılamalarının demografik faktörleri ile ilişkisini ölçmeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaymak, S. (2003). *Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkati Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kaymak Özmen, S. (2011). *Dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler ilköğretim 1. 2. 3. sınıf anne babalar ve öğretmenler için elkitabı*. Ankara: Anı.
- Keller, K. L. (1987). Memory factors in advertising: The effect of advertising retrieval cues on brand evaluations. *Journal of Consumer Research*, 14(3), 316-333.
- Keller, J. M., & Kopp, T. W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 289–320). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Kerns, K. A., & Mateer, C. A. (1996). Walking and chewing gum: The impact of attentional capacity on everyday activities. *Ecological validity of neuropsychological testing*, 147-169.
- Kerns, K. A., Eso, K., & Thomson, J. (1999). Investigation of a direct intervention for improving attention in young children with ADHD. *Developmental neuropsychology*, 16(2), 273-295.
- Kızıltepe, G. İ., & Ömeroğlu, E. (2016). The Effect of Reasoning Education Program on 61-72 Month-Old Children's Cognitive Abilities1. *Developments in Educational Sciences*, 1. 1-17.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kinsbourne, M. (1992). Development of attention and metacognition. *Handbook of neuropsychology*, (7)1, 261-281.
- Kirkham, N. Z., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental Science*, 6(5), 449-467.
- Klauer, K. J., Willmes, K., & Phye, G. D. (2002). Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 1–25.

- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design*. New York: Methuen.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Cagdas Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Kolb, G. R. (1996). Read with a beat: Developing literacy through music and song. *The Reading Teacher*, 50(1), 76.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (1998). Brain plasticity and behavior. *Annual review of psychology*, 49(1), 43-64.
- Kornhuber, H. H. (1984). Attention, readiness for action, and the stages of voluntary decision—Some electrophysiological correlates in man. *Experimental Brain Research*, 9(1), 420-429.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199.
- Krakow, J. B., & Kopp, C. B. (1987). The importance of sustained attention throughout the early years. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore*, 26 (2), 85-93.
- Krulik, S. & Rudnick, J.A. (1999). Innovative tasks to improve critical and creative-thinking skills. In L. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades* (pp.138-145). VA: Reston, National Council of Teachers of Mathematics.
- Kuder, G. F. & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151-160.
- Kurtz KJ, Gentner D, Gunn V (1999) Reasoning. In D. E. Rumelhart & B. M. Bly (Eds.), *Cognitive science: handbook of perception and cognition* (pp.145-200). San Diego: Academic.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lachter, J. Forster, K. I. & Ruthruff, E. (2004). Forty-five years after Broadbent (1958): still no identification without attention. *Psychological review*, 111(4), 880.

- La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1990). Children with learning disabilities: The role of achievement in social, personal, and behavioral functioning. In Swanson H. L., Keogh B. (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 333–352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(1), 363-374.
- Lauster, U. (1975). *Rechenspiele: Für das erste und zweite Grundschuljahr*. Berlin :Ensslin & Laiblin.
- Leighton, J. P. (2004). Avoiding misconception, misuse, and missed opportunities: The collection of verbal reports in educational achievement testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 6-15.
- Levine, M. D. (1987). Attention deficits: The diverse effects of weak control systems in childhood. *Pediatric annals*, 16(2), 117-130.
- Levine, M. D. (1990). *Keeping a head in school*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Levine, M. D. (1992). Attentional disorders: elusive entities and their mistake identities. *Journal of Child Neurology*, 7(4), 449-453.
- Levine, M. D. (1994). *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school*. Cambridge: Educators Publishing Service.
- Lewis, T. L., & Maurer, D. (1992). The development of the temporal and nasal visual fields during infancy. *Vision research*, 32(5), 903-911.
- Lohman, D. F., & Hagen, E. (2003). *Interpretive guide for teachers and counselors: cognitive abilities test Form 6 all levels*. Itasca, Illinois: Riverside.
- Lovett M. C. (2002). Problem solving. In Medin D. (Ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Vol. 2. Memory and cognitive processes* (3rd ed., pp. 317–362). New York: Wiley.
- Mackay, D. G. (1973). Aspects of the theory of comprehension, memory and attention. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25(1), 22-40.

- Magnuson, N. C. (1967). Planning and design of a low-weir section jetty. *Journal Waterways and Harbours Division*.
- Mann, V. A., & Brady, S. (1988). Reading disability: The role of language deficiencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 811.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: MIT.
- Martin, R. C. (2003). *Agile software development: principles, patterns, and practices*. Boston: Prentice Hall PTR.
- Massaro, D. W., & Cowan, N. (1993). Information processing models: Microscopes of the mind. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 383-425.
- Mateer, C. A., Kerns, K. A., & Eso, K. L. (1996). Management of attention and memory disorders following traumatic brain injury. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 618-632.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behaviour modification. *Cognitive Behaviour Therapy*, 6(4), 185-192.
- Meldman, M. J. (1970). *Diseases of attention and perception*. UK: Pergamon.
- Mesulam, M. M. (1981). Dissociative states with abnormal temporal lobe EEG: Multiple personality and the illusion of possession. *Archives of Neurology*, 38(3), 176-181.
- Mesulam, M. (1990). Large- scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Annals of neurology*, 28(5), 597-613.
- Mesulam, M. M. (2000). *Principles of behavioral and cognitive neurology*. Oxford: Oxford University.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miller, P. H., & Zalenski, R. (1982). Preschoolers' knowledge about attention. *Developmental Psychology*, 18(6), 871.

- Mirsky, A. F., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M. B., & Kellam, S. G. (1991). Analysis of the elements of attention : A neuropsychological approach. *Neuropsychology Review*, 2, 109-145.
- Mirsky, A. F. (1996). Disorders of attention: a neuropsychological perspective. In R. G. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory and executive functions* (pp. 71-96). Baltimore: Paul H Brookes.
- Mirsky, A. F., Pascualvaca, D. M., Duncan, C. C., & French, L. M. (1999). A model of attention and its relation to ADHD. *Mental Retardation and developmental disabilities research reviews*, 5(3), 169-176.
- Moates, D. R., & Schumacher, G. M. (1980). *An introduction to cognitive psychology*. Wadsworth: Pub Co.
- Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15. *Child development*, 61(3), 893-910.
- Moray, N. (1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instructions. *Quarterly journal of experimental psychology*, 11(1), 56-60.
- Munro, J. (1998). Phonological and phonemic awareness: Their impact on learning to read prose and to spell. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 15-21.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1999) position statement: Technology and young children ages three through eight. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1999(1), 281-286.
- Njiokiktjien, C. (1989). Pediatric behavioural neurology. *Clinical Principles*, 1, 254-265.
- Nye, F. I. (1978). Is choice and exchange theory the key?. *Journal of Marriage and Family*, 40(2), 219-233.
- Oakley, K. (2004). Not so cool Britannia: The role of the creative industries in economic development. *International journal of cultural studies*, 7(1), 67-77.
- Oaksford, M. (2004). Reasoning. In N. Braisby and A. Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology* (pp. 418-455). Oxford, England: Oxford University.
- Oğuzkan, A.F.(1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel.

- Oliva, A., & Torralba, A. (2007). The role of context in object recognition. *Trends in cognitive sciences*, 11(12), 520-527.
- Ömeroğlu, E., & Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür
- Özdoğan, M. (1999). *Northwestern Turkey: Neolithic cultures in between the Balkans and Anatolia. Neolithic in Turkey. The Cradle of Civilization*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Özmen, S. K. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Çok Yönlü Eğitim Uygulamalarının Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Öztürk, M., Sayar, K., Tüzün, Ü., & Kandil, S. T. (2000). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda metilfenidat ve benlik saygısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 10(3), 139-143.
- Papic, M. and Mulligan, J.T. (2005). Pre-schoolers' mathematical patterning. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Theory, research and practice (Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Melbourne, (pp. 609-616). Sydney: MERGA.*
- Paxton, J., & Shoemaker, T. (2007). Fun Ways to Increase Children's Attention Span. In *Presentation to the (ACEI) Annual International Conference and Exhibition*.
- Parasuraman, A. (2000). Technology Readiness Index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of service research*, 2(4), 307-320.
- Pashler, H. E., & Sutherland, S. (1998). *The psychology of attention* (Vol. 15). Cambridge: MIT.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. UK: Castalia.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion
- Piaget, J. (1992). *Teorias psicogenéticas em discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Piscalkiene, V. (2009). Experimental Training of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Online Submission*, 6(8), 17-30.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual review of neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Thomas-Thrapp, L. (1997). Functions of orienting in early infancy. *Attention and orienting: Sensory and motivational processes*, 44(20), 327-345.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Thomas-Thrapp, L., & Gerardi, G. (1998). The development of orienting to locations and objects. *Visual attention*, 64(15), 269-288.
- Posner, M. I. (1995) *Attention in cognitive neuroscience: An overview*. In M.S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences* (pp. 615-624). Cambridge, MA: Bradford, MIT.
- Raatz, U., & Möhling, R. (1971). *Frankfurter Tests für Fünfjährige-Konzentration: FTF-K*. Beltz Test.
- Rafal, R. D., & Posner, M. I. (1987). Deficits in human visual spatial attention following thalamic lesions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 84(20), 7349-7353.
- Rapp, J. P. (1982). Dahl salt-susceptible and salt-resistant rats. A review. *Hypertension*, 4(6), 753-763.
- Ratey, J. J. (2001). *A user's guide to the brain perception, attention, and the four theaters of the brain*. New York, NY: Pantheon Books
- Richards, C. A., & Sanderson, J. A. (1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-, 3-and 4-year-olds. *Cognition*, 72(2), B1-B9.
- Richland, L. E., Morrison, R. G., & Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems. *Journal of experimental child psychology*, 94(3), 249-273.
- Richland, L. E., Chan, T. Z., Morrison, R. G., & Kit-Fong-Ku, T. (2010). Young children's analogical reasoning across culture: Similarities and differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 146-153.

- Roth, N., & Schlottke, P. F. (1991). Psychophysiologische Aspekte der Aufmerksamkeit und ihrer Störungen. *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. Verlag Gesundheit, Berlin, 4(1), 27-38.
- Ruff, H. A. (1986). Components of attention during infants' manipulative exploration. *Child development*, 8(2), 105-114.
- Ruff, H. A., & Saltarelli, L. M. (1993). Exploratory play with objects: Basic cognitive processes and individual differences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993(59), 5-16.
- Ruff, R., Mahaffey, R., Engel, J., Farrow, C., Cox, D., & Karzmark, P. (1994). Efficacy study of thinkable in the attention and memory retraining of traumatically head-injured patients. *Brain Injury*, 8(1), 3-14.
- Ruff, H., & Rothbart, M.K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford.
- Ruff, H. A. & Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental psychology*, 39(5), 877.
- Ryan, J. E. (1999). Schools, race, and money. *The Yale Law Journal*, 109(2), 249-316.
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving Pre-Schoolers'reasoning Skills Using The Philosophy For Children Programme. *Trames: A Journal Of The Humanities And Social Sciences*, 20(3), 273..
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions.
- Seçer, Z., ve Özmen, S. K. (2015). Dikkat Toplamayı Geliştirici Etkinliklerin İçtepisel Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Stil Ve Dikkat toplama Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen* (Vol. 8198). UTB.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.

- Senemoglu, N. (2007). *Gelisim ogrenme ve ogretim [Development, learning and teaching]*. Ankara: Gönül.
- Senemoglu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Egitim ve Bilim*, 36(160), 65.
- Semrud-Clikeman, M., Nielsen, K. H., Clinton, A., Sylvester, L., Parle, N., & Connor, R. T. (1999). An intervention approach for children with teacher-and parent-identified attentional difficulties. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 581-590.
- Shannon, C.E., Weaver, W., 1949. *The Mathematical Theory of Information*. Urbana, Illinois University
- Smith, T. J., & Wallace, S. (2011). Social Skills of Children in the US with Comorbid Learning Disabilities and AD/HD. *International Journal of Special Education*, 26(3), 238-247.
- Singer-Fremann, K. (2005). Analogical reasoning in 2-year-olds: the development of access and relational inference, *Cognitive Development*, 20, 214-234.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational researcher*, 15(9), 5-11.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, 46(1), 67-77.
- Starkey, P., Klein, A. and Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120.
- Storey, J. (2004). *Leadership in organizations: Current issues and key trends*. UK: Psychology.
- Sürücü, Ö. (2003). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*. İstanbul: Ya-Pa.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 9(2), 117-130.
- Sözen, S. (2005). *Teori ve uygulamada yeni kamu yönetimi*. İstanbul: Seçkin.
- Steinberg, D. (1996). Equation of state and strength properties of selected materials. UCRL-MA-106439. Livermore, CA: Lawrence Livermore

- Sturm, R. (2005). Childhood obesity what we can learn from existing data on societal trends, part 2. *Prev Chronic Dis*, 2(2), 1-20.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Thatcher, R. (1994). Cyclical cortical reorganization: Origins of human cognitive development. In G. Dawson & K. Fischer(Eds.), *Human behavior and the developing brain* (pp. 232– 268). New York: Guilford Press.
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and brain sciences*, 24(01), 1-34.
- Thomson, J. B., & Kerns, K. A. (2000). Mild traumatic brain injury in children. *Neuropsychological management of mild traumatic brain injury*, 233-253.
- Thomson, G. (1995). Mapping disease genes: family-based association studies. *American journal of human genetics*, 57(2), 487.
- Thornton, I. M., Pinto, J., & Shiffrar, M. (1998). The visual perception of human locomotion. *Cognitive Neuropsychology*, 15, 535–552.
- Tomic, W. and Klauer, J.K. (1996) On the effects of training inductive reasoning how far does it transfer and how long to be effects persist? *European Journal of Psychology of Education*, 11(3), 283-299.
- Treisman, A. (1964). Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3(6), 449-459.
- Treisman, A., & Geffen, G. (1967). Selective attention: Perception or response?. *The Quarterly journal of experimental psychology*, 19(1), 1-17.
- Tuckman, B. (1992). *Educational psychology: From theory to application*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

- Uyanık, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2013). Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1 (2).
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Setma.
- Van der Sluis, S., De Jong, B. F., & Van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35, 427- 449.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., & Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child development*, 990-1004.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Weatherholt, T. N., Harris, R. C., Burns, B. M., & Clement, C. (2006). Analysis of attention and analogical reasoning in children of poverty. *Applied Developmental Psychology*, 27,125–135.
- Weintraub, S., & Mesulam, M. M. (1987). Right cerebral dominance in spatial attention: Further evidence based on ipsilateral neglect. *Archives of neurology*, 44(6), 621-625.
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. UK: Academic.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. M. Wertheimer (Ed.). New York: Harper.
- White, S.C and Manning, B.H. (1994). The effects of verbal scaffolding instruction on young children's private speech and problem-solving capabilities. *Instructional Science*, 22,39-59.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). *Academic Educational Psychology, 12th Edition*. Columbus, OH: Pearson/Allyn & Bacon

EKLER



EK1: Veri Yoplama Araçlarının Uygulanmasına İlişkin İzin Belgesi



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-604.01-E.11590824
Konu: Anket Uygulaması

12.11.2015

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Dairesi Başkanlığı)
KARS

İlgi: 28.20.2015 tarih ve 00007410 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM'ün bilimsel çalışmasında kullanılmak üzere Kars Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anaokulları ve Anasınıflarda öğrenim gören 5 yaş çocuklarına yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmalarını uygulamak istedikleri ile ilgili alınan 11.11.2015 tarih ve 11530616 sayılı Valilik Makam Onayı ile mühürlü anket yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:

- Valilik Makam Onayı (1 sayfa)
- Mühürlü Anket (2 sayfa)

12.11.2015

EK2: Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin İzin Belgesi



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-604.01.01-E.2331069
Konu: Doktora Tez Çalışması Eğitim
Programı

29/02/2016

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Ali İbrahim Can GÖZÜM'ün "Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim Programının Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama ile Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi" konulu doktora tez çalışmasını İlimizde dahilindeki Anaokulu ve Anasınıflarda uygulanma isteği Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 22/02/2016 tarihli ve 00001430 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim Programı Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 nolu Genelgesi gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, İlimiz dahilindeki Anaokulu ve Anasınıflarında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin gözetiminde uygulanması ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/02/2016

Mehmet Halis AYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 474) 2128226 (146)
Faks: (0 474) 2128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9c03-85dc-35dd-b3e5-c446 kodu ile tevtit edilebilir.



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-604.01-E.2369373
Konu: Doktora Tez Çalışması Eğitim
Programı.

01.03.2016

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Dairesi Başkanlığı)

KARS

İlgi 22/02/2016 tarihli ve 00001430 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Ali İbrahim Can GÖZÜM'ün "Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim Programının Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama ile Akıl Yürütme Becerilerine etkisi" konulu doktora tez çalışmasının ilimiz dahilinde Anaokulu ve Anasınıflarda uygulanması ile ilgili alınan 29/02/2016 tarihli ve 2331069 sayılı Valilik Makam Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Gökhan ALTUN
Millî Eğitim Müdürü

Eki:

-Valilik Makam Onayı (1 sayfa)

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 474) 2128226 (146)
Faks: (0 474) 2128229

Elektronik belge ile iletilebilir. <http://evrak.korui.meb.gov.tr> adresinden 53f3-51ed-3df4-8901-b674 kodu ile tevit edilebilir.

EK3: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Sayın Veli;

Çocuklarınıza dikkat toplama becerilerinin gelişimine yönelik “5 yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” uygulanacaktır. Aşağıdaki maddelerin yanıtlamanız çalışmamız için önemlidir. Aşağıdaki soruları kendi kişisel bilgilerinize göre doldurmalısınız. Çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Çocuğun Bilgileri						
Adı ve Soyadı						
Cinsiyeti						
Doğum Tarihi						
Çocuğun Ailedeki Doğum Sırası	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Ailedeki Çocuk Sayısı	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Daha önce okul öncesi kurumuna gitti mi ?	☐ Evet		☐ Hayır			
Çocuğunuz bir okul öncesi kuruma kaç aydır devam ediyor?	☐ 0-6		☐ 6-12		☐ 12-18	
Aile Bilgileri						
Annenin Yaşı						
Babanın Yaşı						
Annenin Mesleği	☐ İşçi	☐ Serbest Meslek	☐ Memur	☐ Emekli	☐ Ev hanımı	
Babanın Mesleği	☐ İşçi	☐ Serbest Meslek	☐ Memur	☐ Emekli	☐ Ev hanımı	
Annenin Eğitim Düzeyi	☐ Okur-Yazar Değil		☐ Okur-Yazar	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	
	☐ Lise		☐ Ön Lisans	☐ Lisans	☐ Lisans Üstü	
Babanın Eğitim Düzeyi	☐ Okur-Yazar Değil		☐ Okur-Yazar	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	
	☐ Lise		☐ Ön Lisans	☐ Lisans	☐ Lisans Üstü	
Çocuğun Rutin Bilgileri (Anne Tarafından Doldurulacak)						
Çocuğunuz	Düzenli Uyur mu ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Düzenli Kahvaltı Yapar mı ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Televizyon Ne Sıklıkla İzler ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Akıllı telefon uygulamasını ne sıklıkla kullanır?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Çocuğunuzla birlikte etkinlik yapar mısınız ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
Çocuğun Rutin Bilgileri (Baba Tarafından Doldurulacak)						
Çocuğunuz	Düzenli Uyur mu ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Düzenli Kahvaltı Yapar mı ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Televizyon Ne Sıklıkla İzler ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Akıllı telefon uygulamasını ne sıklıkla kullanır?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	
	Çocuğunuzla birlikte etkinlik yapar mısınız ?	☐ Her Zaman		☐ Ara sıra	Hiçbir Zaman	

EK4: Öğretmen Gözlem Formu

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

5 yaş çocukların dikkat yetisini geliştirmek amacıyla tasarlanan dikkat eğitim programının uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin performanslarını tespit etmek ve programın belirli standartlara göre uygulanmasını sağlamak için “ *öğretmen gözlem formu*” hazırlanmıştır. Öğretmen Gözlem formu üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım etkinlik öncesi durum. İkinci kısım etkinlik durumu. Üçüncü kısım etkinlik sonrası durum diye adlandırılmıştır. Birinci kısımda 7, ikinci kısımda 20, üçüncü kısımda 5 olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan gözlem formu, her madde için uygun ve uygun olmadığını belirten Evet, hayır ifadelerine yer verilmiştir.

Gözlem maddeleri uygulama öğretmenlerinin etkinlikleri uygulaması ve değerlendirme standardı getirmektedir. Bu standartların uygunluğu için öğretmenlerin özenle etkinlikleri uygulama ve değerlendirilmesi istenmiştir.

Bu formun uygulanması şu şekildedir. Öğretmenler tarafından etkinlikler uygulanırken araştırmacı tarafından 8 hafta süreyle haftada 3 gün öğretmenleri gözlemlemesi ve video kayıt altına alınan verilerin, tekrar incelenip gözlem kayıtlarının form üzerinde kayıt edilmesi süreci ile tamamlanmaktadır.

BİRİNCİ KISIM

No	Etkinlik öncesi durum	Evet	Hayır
1	Çocukların etkinlik başlamadan önce bir ihtiyacı olup olmadığı soruldu.		
2	Etkinlik öncesi çocuklarla ısınma ve nefes açma çalışmaları yapıldı.		
3			
4			
5			
6			
7			

İKİNCİ KISIM

No	Etkinlik durumu	Evet	Hayır
1	Etkinlikte geçen kazanım ve göstergelere uygun olarak eğitim ortamını düzenledi.		
2	Çocukların etkinliğe dikkatlerini çekebilecek sorular sordu.		
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

ÜÇÜNCÜ KISIM

No	Etkinlik sonrası durum	Evet	Hayır
1	Etkinlik sonrası ortaya çıkan sonuçları çocuklarla paylaştı.		
2	etkinlik sonrası çocukların görüşlerini alarak değerlendirme yapmalarını sağladı.		
3			
4			
5			

EK5: Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ PROGRAMININ AİLE KATILIMI ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

“5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” nın uygulaması sürecinde yer verilen aile katılım etkinliklerini değerlendirmek amacıyla “*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” düzenlenmiştir. Çocukların dikkat becerisini geliştirmek için hazırlanan sınıf içi etkinliklerin, çocuğun tüm gelişim alanlarına destek olması ve nitelikli bir süreç gerektirmesinden dolayı aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Bu süreçte aile katılım etkinlikleri, evde dikkati geliştir oyunları, dikkat etkinlik sayfaları ve evde dikkat okumaları şeklinde planlanmıştır. Dikkat eğitim programının uygulandığı süreçte her hafta (8 hafta) , aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir. Haftalık olarak yer verilen aile katılım etkinliklerinin sayısı eğitim programının özelliğine göre değişmektedir. 8 Hafta boyunca 8 adet aile katılım etkinliğine yer verilmiştir. Etkinliklerle birlikte “*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” da ailelere gönderilmiştir.

“*Aile Katılımı Etkinlik Değerlendirme Formu*” içeriği incelendiğinde, etkinliklerin kim tarafından, ne zaman, ne kadar sürede, etkinliğin tamamlama durumu, etkinlik uygulama güçlükleri, etkinliğin çocuk tarafından bireysel yapılması, etkinliğin uygulamasına yönelik yönergenin anlaşılabilirliği, çocuğun gelişimine olan katkısına yönelik sorulara yer verilmiştir. Etkinlikler, aileler tarafından çocuklara uygulanırken, bireysel olarak gözlemlenmesi daha sonra ise bu forma aracılığı ile kayıt altına alması istenmektedir.

1.Etkinliğin uygulanmasında geçen süre ne kadar?

- 10’dk dan az
- 10-15’dk
- 15-20’dk
- 20’dk ve üzeri

2.Çocuğunuz etkinliği kim ya da kimler eşliğinde yaptı.

- Anne
- Baba
-(Yakın Akrabaları, Dede, Nene, Amca, Dayı...vb.)

3.Etkinlik çocuğun ilgisini çekti mi ?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise neden hayır.....

4.Etkinlik süresince çocuk farklı uyarıcılara yöneldi mi ?

- Evet
- Evet ise hangi uyarıcılar.....
- Hayır

5. Etkinlik süresince çocuk etkinlik hakkında sorular sordu mu?

- Evet
- Evet ise hangi sorular.....
- Hayır

6. Etkinlik için verilen sürede çocuğunuz etkinliği tamamladı mı?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise neden hayır.....

7. Etkinlik için verilen yönergeleri çocuğunuzu anlattınız mı ?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise neden hayır.....

8. Etkinlik uygulanırken çocuğunuzun dikkatini dağıtacak uyarıcıları ortamdan kaldırdınız mı ?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni

9. Etkinlik için verilen yönergelere göre çocuğunuz etkinliği tamamladı mı?

- Evet
- Hayır
- Hayır ise nedeni.....

10. Etkinlik uygulama sürecinde siz güçlük çektiniz mi?

- Evet
- Hayır
- Evet ise nedeni

EK6: Öğretmen Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ PROGRAMININ UYGULAMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

“5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” nın uygulaması sürecinin sonucunda, öğretmenin uyguladığı programa yönelik görüşlerini değerlendirmek için “Öğretmen Görüşme Formu” düzenlenmiştir. Öğretmenlere programın kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadıkları programın uygulamasında karşılaşılan güçlükler ve programa yönelik önerilerine yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmacı tarafından öğretmenlerle bireysel olarak görüşmeler yapılması ve daha sonra öğretmen görüşlerinin transkript işlemine yer verilmiştir.

8hafta süresince sizinde desteğinizi ile birlikte uygulamış olduğumuz dikkat destekleyici eğitim programını tamamlamış bulunuyoruz. Bu süre boyunca dikkat eğitim programının uygulamasına ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla aşağıda verilen sorulara yanıt vererek düşüncelerinizi almak istiyorum. Görüşme süresince ses kaydı yapılacak olup bilim etiği kurallarına göre işlemler yapılacaktır. Üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, transkript işlemleri sonrasında kayıtlar belli bir süre sonra silinecektir.

- 5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı gelişiminize katkı sağladı mı ?
- 5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı uygulanırken e fazla güçlük çektiğiniz durum ya da durumlar nelerdir?
- 5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?
- 5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının etkinliklerinin dikkat uyarıcıları yönünden etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz ?

EK7:Aile Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT YETİSİNİN GELİŞİMİ PROGRAMI AİLE GÖRÜŞME FORMU

“5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” uygulama süreci sonunda, ailelerin uygulanan programa yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla “Aile Görüşme Formu” düzenlenmiştir. Ailelerle toplantı yapılarak, “5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmak istenmiştir. Araştırmacı tarafından ailelerle görüşmeler yapılması ve daha sonra ailelerin duygu ve düşüncelerini görüşme formuna kayıt etme şeklinde yapılmıştır.

SAYIN

“5 Yaş Çocukların Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerinizi lütfen yazınız?

✓

✓

EK8:Uzman Değerlendirme Formu

UYGUNLUK DERECEŚİ	AÇIKLAMA
HİÇ	Verilen ifadelerin uygun olmadığını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
ORTA	Verilen ifadelerin uygun olduğunu ancak, bazı değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz ve önerdiğiniz düzeltmeleri “açıklama” sütununa yazınız.
TAM	Verilen ifadelerin tamamen uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.

Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının Öğelerinin Değerlendirilme Tablosu

PROGRAM ÖĞELERİ	HİÇ	ORTA	TAM	AÇIKLAMA
Kazanım ve Göstergeler				
1.Kazanım ve göstergeler eğitim programı planlama kriterlerine uygun olarak seçilmiştir.				
Uyarıcılar				
1. Uyarıcılar kazanım ve göstergelerin beceri haline getirilmesi için uygun özelliktedir.				
Materyaller				
1. Seçilen materyaller kazanım ve göstergelere uygundur.				
Öğrenme süreci				
1.Öğrenme süreci beş yaş çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.				

“Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitimi Programı’nın Beş Yaş Çocukların Dikkat Toplama ve Akıl yürütme Becerilerine Etkisi” ile ilgili varsa açıklama.....

.....



“GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...”