

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİKKAT TOPLAMA EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT
TOPLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**Hazırlayan
Ayşe PİŞKİN**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ocak 2015
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİKKAT TOPLAMA EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT
TOPLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Ayşe PİŞKİN**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Ocak 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Ayşe PIŞKİN

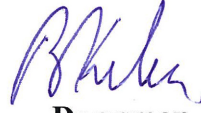
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Ayşe PİŞKİN



Danışman

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Ayşe PİŞKİN tarafından hazırlanan “Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlkokul 2. sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....
21 / 01 / 2015

JÜRİ:

Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye: Prof. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

[Handwritten signatures of the jury members]

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22/01/2015 tarih ve02.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....
22 / 01 / 2015
Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

ÖNSÖZ

Bu çalışma dikkat eğitim programlarının ilkökul dönemi öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde yaşayan ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Son yıllarda giderek artan dikkat eksikliği sorununa yönelik uygulanan dikkat geliştirme eğitim programının, ilkökul 2. sınıfa devam eden çocuklarda dikkat gelişimini nasıl etkilediğinin incelenmesi, bu araştırmanın en önemli yönüdür. Araştırmada dikkat geliştirme eğitim programının dikkat becerilerine olan etkisi dikkat testi sonuçlarına ve öğretmen gözlemlerine göre ele alınmış, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı incelemeler yapılarak istatistiki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Remzi KILIÇ’a araştırmanın ilk gününden itibaren verdiği destek ve sunduğu bilgilerden dolayı teşekkür etmek isterim. Yine hiçbir zaman desteğini esirgemeyen Ar. Gör. Emre TOPRAK’a teşekkür ederim. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerime ve yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarıma ve mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde izlenecek yol konusunda önerilerde bulunan, fikir ve yardımlarını esirgemeyen Kafkas Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN’e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, değerli emekleri ile beni bugünlere getiren ve bana her zaman destek olan sevgili anneme, babama; ilgi, sevgi ve desteklerini üstümden eksik etmeyen kardeşlerime, gösterdikleri ilgi, özen ve sabırlarından dolayı arkadaşlarıma, saygılarımla teşekkür ederim.

Ve hayatıma girdiği günden beri hep yanımda olan, sevgisini ve sabrını bir an olsun eksik etmeyen, yüksek lisansa başlamama teşvik eden, çalışmam süresince beni her zaman yüreklendiren, yalnız bırakmayan ve yardımlarını hiç eksik etmeyen sevgili eşim Okan PİŞKİN’e çok teşekkür ederim.

Ayşe PİŞKİN

DİKKAT TOPLAMA EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT TOPLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Ayşe PİŞKİN

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi OCAK 2015
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

ÖZET

Bu araştırmada, dikkat toplama eğitimi programının ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu Kayseri ilinde ilkokula devam eden 2. Sınıf öğrencileri arasından yansız olarak atanmış 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programın etkililiğini test etmeyi amaçlayan, deney-kontrol gruplu, ön test-son test ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Bourdon Dikkat Testi ve Çocuk, Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) kullanılmıştır. Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler Kitabı (Özmen, 2013) içinde yer alan etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlar kullanılarak oluşturulan eğitim programı deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde wilcoxon işaretli sıralar testi, mann whitney u testi ve kruskal wallis testi istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada, dikkat eksikliği sorununun giderek arttığı ve çocukların okula başlamasıyla yani ilkokul döneminde ortaya çıktığı öne sürülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların daha çok Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olan çocuklar üzerinde yapıldığı, geliştirilebilir düzeyde dikkat eksikliğine sahip olan çocuklarla ilgili yeterli sayıda çalışma olmadığına dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda dikkat toplama eğitimi alan deney grubu çocuklarıyla kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen dikkat toplama eğitiminin çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat, Eğitim Programı

THE EFFECT OF ATTENTION TRAINING PROGRAM ON ATTENTION SKILLS OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ayşe PİŞKİN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, January 2015

Supervisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

ABSTRACT

In this research, the effect of attention educational program on attention skills of second grade primary school students is examined. The study group of this research is made up of independently assigned forty students amongst second grade students who are continuing their educations in Kayseri. In this study, an educational program aiming at developing attention gathering skills of second grade students is prepared and in order to test the efficiency of this program, an empirical framework consisting study-control group and pre-test and post-test measuring is employed. Bourdon Attention Test (letter form) and The Turgay DSM-IV Based Child and Adolescent Behaviour Disorder Screening and Rating Scale were used to measure the attention levels of the students. Educational program which is made up by using activities, relaxation exercises and games taking place in the book of "Improving The Concentration Skills" (Özmen, 2013) was applied to study group. For the analysis of the data, statistical methods of wilcoxon, mann whitney u and kruskal wallis tests are utilized. It is pointed out that, most of the studies in this field are mainly concentrated on Attention Disorder and Hyperactivity while there are not adequate number of study on children with recoverable attention deficit problem. At the end of this research, significant differences are deduced between the control group and the study group taking attention gathering education. Depending upon the findings of the study, it is determined that the attention gathering education given to children is effective on the improvement of their attention gathering skills.

Keywords: Attention, Educational Program

İÇİNDEKİLER

DİKKAT TOPLAMA EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT TOPLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ.....	ix
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Varsayımlar.....	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Dikkat.....	8
2.1.1.Dikkatin Tanımı ve Dikkat Toplama	8
2.1.2 Dikkati Etkileyen Etmenler.....	9
2.1.3 Dikkat Türleri.....	11
2.1.4.Dikkatin Gelişimi.....	14
2.2. Öğrenme ve Dikkat	17
2.2.1.Okulda Dikkat Toplama.....	17
2.2.1.1. İlkokul öğrencisinin Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	21
2.2.2. Öğrenme Kuramlarına Göre Dikkat.....	23
2.2.2.1.Davranışçı Yaklaşım	23
2.2.2.2. Bilişsel Yaklaşım	24
2.2.2.3. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım	25
2.3. Dikkat Toplayamama.....	28
2.3.1.Dikkat Toplama Problemlerinin Nedenleri:.....	30
2.3.2.Dikkat Toplama Problemlerinin Görülme Sıklığı:.....	32
2.4.Dikkat Sürecini Kontrol Etme.....	33
2.4.1.Gevşeme Egzersizleri.....	35

2.4.2.Dikkat Geliştirme Programları.....	37
2.5. İlgili Araştırmalar.....	42
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	42
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın modeli	46
3.2. Evren ve örneklem	46
3.3. Veri toplama araçları.....	47
3.3.1.Bourdon Dikkat Testi (BDT)	47
3.3.2. Dikkat Eğitim Programı	49
3.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ).....	50
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	52
3.4. Verilerin toplanması.....	52
3.5. Verilerin analizi	53
4. BULGULAR.....	54
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	68
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
6.1. Sonuçlar	71
6.2. Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	86
EK-1 Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)	86
EK-2 Dikkat Toplama Eğitim Programı Oturumları	87
EK-3 Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ).....	97
EK-4 Kişisel Bilgi Formu	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	54
Tablo 2.	Deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	55
Tablo 3.	Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	55
Tablo 4.	Deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	56
Tablo 5.	Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test – son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları	57
Tablo 6.	Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları.....	57
Tablo 7.	Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	58
Tablo 8.	Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	59
Tablo 9.	Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	59
Tablo 10.	Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	60

Tablo 11.	Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	61
Tablo 12.	Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	61
Tablo 13.	Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	62
Tablo 14.	Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	62
Tablo 15.	Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları	63
Tablo 16.	Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları.....	64
Tablo 17.	Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	64
Tablo 18.	Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	65
Tablo 19.	Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi öntest-sontest fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	66
Tablo 20.	Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	66

1. GİRİŞ

Dikkat kavramının insan doğasını anlama sürecinde önemli bir yeri vardır. Aynı zamanda insanın hayatı boyunca elde ettiği ya da edemediği başarılarında dikkat konusunun önemli yer aldığı artık bilinen bir gerçektir.

Dikkat konusunda problemlerin ortaya çıkması ilkokulun ilk yıllarında başlamaktadır. Çünkü bu dönemde çocuktan belirli bir konu üzerinde dikkatini toplaması, yönergeleri izlemesi, verilen görevleri yerine getirmesi (uzun süreli dikkat isteyen ödev, etkinlik gibi), belli bir süre yerinde oturması, kurallara uyması beklenmektedir. Bu nedenle, özellikle ilkokul döneminde dikkat toplama konusu ön plana çıkmakta, dikkat problemlerinin önlenmeye çalışılması ve geliştirilebilir düzeyde olan dikkat eksikliği problemleri üzerinde çalışılması önem kazanmaktadır.

Etkili öğrenmenin meydana gelmesi için dikkatin konu üzerinde toplanması gerekmektedir. Dikkat; öğrenmeyi kontrol eden zihinsel düzenleyicimizdir. Okula yeni başlayan bir çocuğun neler gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu ve yaptığını hatırlaması dikkati ile yakından ilişkilidir ve bu ilişki çocuğun eğitim hayatında başarılı olup olmasını da etkileyecektir. Ancak günümüzde etrafımızdaki uyaranların çoğalmasıyla birlikte dikkati bir konu üzerinde toplayamama gittikçe büyüyen bir eğitim sorunu haline gelmektedir. Erken dönemlerde gerekli önlemler alınırsa çocuğun okul hayatında başarılı olmasına olanak sağlanmış olacaktır. Böylece çocuk disiplini ve hedeflerine ulaşmayı öğrenecektir. Bir çalışma üzerinde dikkatini tam anlamıyla toplayabilen çocukların öğrenmeleri, bunu yapamayan çocuklara oranla daha üst düzeydedir.

Dikkati yoğunlaştırma öğrenciler açısından öğrenme için önkoşuldur. Öğrenci dikkatini yoğunlaştırmaya öğretmen ya da anlattığı konu vasıtasıyla ulaşamazsa istenmeyen davranışlara yönelebilecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini toplamak için gerekli çabayı göstermesi gerekir (Selçuk,2000).

Dikkat konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bağlamındaki çalışmalardır. Dikkat, öğrenme için ilk basamak olması açısından önemlidir. Bu nedenle ‘dikkat’ kavramı sadece ‘dikkat eksikliği’ bağlamında incelenerek, dikkat eksikliği yaşayan bireyler üzerinde yapılacak çalışmalarla sınırlandırılmamalıdır. Dikkat düzeyi normal olan bireylerde de dikkatlerini daha da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Dikkat düzeyi artırıldığında öğrenmenin kalitesi de artar, bilgi ‘dikkat edilerek’ daha iyi öğrenildiğinden bozulma ve unutmaya karşı daha dirençli olur ve öğrenme için ayrılan zaman etkin olabilir. Oysa birçok öğrencinin bir malzemeyi öğrenirken neye dikkat edip neye dikkat etmemeleri gerektiği konusunda karar verememeleri, dikkati yoğunlaştırma ve sürdürme konusunda etkili stratejilere sahip olmamaları, o öğrencilere öğrenme konusunda sınırlılıklar yaşatmaktadır. Birçok ebeveyn ve öğretmenin öğrencilerinin ‘aslında çok zeki olduğunu ama dikkatini yeterince veremediği/dikkat edemediği’, bu nedenle kapasitesinin altında performans gösterdiğine ilişkin söylemleri günümüzde oldukça sık rastlanılan bir husustur. Birçok öğrenci psikiyatr ve psikologlara bu nedenle yönlendirilmektedir. (Yaycı, 2007, 4)

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; dikkat geliştirme eğitim programının ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine olan etkisini dikkat testi sonuçlarına göre inceleyerek belirlemek ve öneriler sunmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV’e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

3. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
5. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
6. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
7. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
8. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
9. Kontrol grubundaki öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
10. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği

(ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

11. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
12. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
13. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
14. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
15. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
16. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki okullarda yaygın olarak gözlenen ve gün geçtikçe artan sorunlardan biri, öğrencilerin dikkat toplama becerisi ile ilgili sorunlardır. Günümüzde hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından en çok gözlenen ve dile getirilen sorunlardan biri öğrencilerin dikkatini toplayamamasıdır. Buna rağmen dikkatin nasıl geliştirilebileceği

çoğunlukla ‘Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği’ bağlamında özel eğitimin bir konusu olarak düşünülmekte, dikkat problemi olmayan çocuklarda da dikkat toplama becerisinin nasıl geliştirilebileceği konusu dikkat eksikliği ve dağınıklığı olan çocuklar için yapılabilecek çalışmaların çok gerisinde kalmaktadır. Normal ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan çocuklar bu sorundan dolayı, akademik başarısızlık göstermekte ve bununla bağlantılı olarak olumsuz benlik kavramı geliştirmektedir. Bu derece önemli bir soruna yönelik uygulamalar ve eğitim programları oldukça az sayıdadır.

İlgilili teratür incelendiğinde “Dikkat Toplama” konusunda yapılan araştırma ve çalışmaların daha çok dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bununla birlikte ülkemizde dikkat toplayamama ve dikkatin eğitim programlarıyla geliştirilmesine ilişkin doktora düzeyinde sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşmaktadır. Bu konuda yapılan belli başlı araştırmalar; Kaymak (2003) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi ‘Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerine Etkisi’, Karaduman (2004) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi ‘Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi’, Yayıcı (2007) İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması’ vb. araştırmalarla sınırlı kalmıştır.

Ülkemizde okullarda yaygın görülen önemli sorunlardan biri, dikkatini toplayamayan ve bunun sonucunda başarısızlık yaşayan öğrenciler olmasına karşın bu soruna yönelik uygulamalar ve eğitim programları bulunmamaktadır. Öğrenciyi başarısızlığa götürecek tüm faktörler belirlenerek ortaya çıkmadan gerekli önlemlerin alınması ve sorunun ortaya çıkma olasılığının en aza indirilmesi önemlidir. Araştırmalar erken müdahalelerin, çocukların akademik başarısızlığını önlemede, yaşamlarındaki olumsuz etkilerini azaltmada önemli olduğu konusunda aynı görüştedirler. Özellikle de içinde yaşadıkları çevresel koşullar nedeniyle risk altında bulunan çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini erken yaşlarda desteklemek önemlidir (Bekman, 1998). Bu nedenle,

okulun ilk yıllarında dikkat toplama konusu ve dikkat toplama sorunlarının bu konuda bir sorun yaşamadan önlenmeye çalışılması önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada, DEHB tanısı almamış normal çocuklarla çalışılmış ve dikkat yetisinin geliştirilebilecek bir yeti olduğu savından hareketle her oturum başında gevşeme egzersizleri yapıldıktan sonra etkinlikler uygulanan bir dikkat eğitim programıyla çocukların var olan dikkat toplama kapasiteleri geliştirilmek istenmiştir. Bu çalışma eğitim alanında ki dikkat geliştirme programı çalışma sayısının artması, çeşitlilik sağlanması, programın etkililiğinin sınanması, çocukların dikkatinde ki gelişimin öğretmenleri tarafından da gözlenmesi açısından önemlidir.

Dikkat ve dikkat toplama becerisinin okul yıllarının her döneminde büyük bir öneme sahip olduğunu, bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak dikkat toplama yeteneğinin geliştirilmesine özel bir önemin verilmesi gerektiğini belirten Ettrich (1998), böylece daha sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek eğitimsel sorunların azaltılabileceğini belirtmektedir. Dikkat toplama; algı, bellek, güdülenme ve ben'in geliştirilmesi ile ve bu konuda yapılacak düzenli bir eğitimle sağlanabilir. Yani, dikkatin bir konu üzerinde toplanması öğretilir ve var olan kapasite geliştirilebilir (Özdoğan,1999). Dikkat toplama becerisini geliştirmek her öğrencinin başarabileceği bir özelliktir. Erken müdahale ve uygun tedavi, olumsuz gelişimsel yörüngeyi değiştirebilir. Dikkatsizlik belirtileri gösteren ancak, hiperaktivitesi olmayan öğrenciler, gözden kaçmakta ve akademik başarısızlıkları ya da öğrenme sorunları oluşana kadar tanınmamaktadırlar (Barkley, 1998). Bu yüzden ilkokulun ilk yıllarında dikkat toplama sorunlarının fark edilmesi, öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerle sorunlarına yönelik çalışmasını sağlayacak olan bu çalışma önem taşımaktadır.

Aynı zamanda, dikkat toplama ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiş olması nedeniyle, bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Çalışmada Suna KAYMAK ÖZMEN'in 'Dikkat Geliştirici Etkinlikler' kitabında ki etkinlikler 8 oturum olacak şekilde düzenlenmiş ve ortaya çıkan eğitim programı öğrencilere uygulanmıştır ve etkisi görülmüştür. Bu program, ilkokul 2. sınıfta bulunan çocukların dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecektir. Buradan hareketle, ilkokul 2. sınıfta bulunan öğrencilere yönelik bu eğitim programını

geliştirmenin ve etkililiğini test etmenin, Türk Eğitim Sistemi' ne katkıları olabileceği düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

1. Dikkat toplama becerisi geliştirilebilir.
2. Çalışmaya katılan çocukların zeka düzeyleri normal sınırlar içindedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamına alınan denekler, Kayseri ili, 75. Yıl Mühıbe Germirli İlkokulu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 2. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir. (kaynaştırma öğrencileri dahil edilmemiştir)
2. Araştırma kapsamına alınan denekler, orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir.
3. Bu araştırmada ki öğrencilerin dikkat düzeyleri veri toplama araçlarının ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dikkat: Duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık, uyanık davranmak, ilgi, özen (TDK, 1994).

Çevredeki birçok uyarandan sadece o anki ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusundakilerle ilgilenmeyi sağlayan sinir sistemi işlevidir (Kolb& Winshaw,1996).

Eğitim Programı: Belli bir okul ya da eğitim kurumunda öğrencilerin arzulanan hedefleri kazanmaları için yapılacak tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini içeren programlardır (Tan&Erdoğan,2004).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dikkat

2.1.1.Dikkatin Tanımı ve Dikkat Toplama

Ratey'e (2001) göre dikkat, belli bir uyarıcıyı fark etmekten daha fazla bir şeydir. Dikkat, algıladıklarımızı süzgeçten geçirme, çeşitli algılarımızı dengeleyebilme ve bu algıladıklarımıza duygusal önem ekleyebilme süreçlerini de içermektedir.

Ott (1994), dikkati, "Duyu organlarımızı bir kişiye, olaya, bilgiye ya da davranışa yönlendirme derecesi " olarak tanımlamaktadır. Hem günlük dilde hem de bilimsel literatürde dikkat ve dikkat toplama kavramları genellikle eş anlamlı olarak kullanılmakta ve eğer bir farklılık varsa bu durumun, dikkatin yoğunluk derecesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Kaymak, 2003, 13).

Dikkat, zihinsel enerjinin beynimiz içinde dağılışını kontrol eder. Aynı zamanda dikkat, zihnin uğraştığı işle alakalı uzun süre boyunca beyni aktif tutabilmesidir. (Güllü, 2012, 17)

Ellis ve Hunt' a (1993) göre, dikkat, en genel anlamıyla, "Zihinsel faaliyetin bir durum üzerinde yoğunlaşması, odaklaşmasıdır". Ettrich' e (1998) göre, dikkat toplama, "İnsanın dikkatini bilinçli olarak belirli bir noktaya toplayabilme becerisidir" ve dikkat toplama sürecinde bireyin zihinsel gelişimi, yaşı, bireysel özellikleri önemli rol oynar. Knehr ve Krüger (1989) ve Lauster' e (1975) göre ise bütün duygusal gücün bir amaca doğru bir araya getirilmesine dikkat toplama denir. (Akt. Kaymak, 2003, 11)

Ott' a (1994) göre, dikkat toplama, "Dalgınlık ve düzensizliği bir yana bırakıp algımızı, düşüncemizi o anki yaşantıya toplama, içten ve dıştan gelen bütün bozucu faktörlere yönelmeme ve uzun bir süre bir nesneyle ilgilenmek için dikkatimizi zorlama becerisidir".

2.1.2 Dikkati Etkileyen Etmenler

Dikkat, içsel ve dışsal birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden bazıları dikkati olumlu etkilerken bazıları da dikkati olumsuz olarak etkilemektedir.

Dikkati etkileyen olumlu ve olumsuz değişkenlerden bazıları şunlardır (Aydın,1999):

- Zihinsel Etmenler: Bireyin zeka düzeyi, algı ve bellek süreçlerinin işleyişi
- Hazırbulunuşluk: Bir öğrenme yaşantısı açısından öğrencinin duyuşsal özelliklerinin, bilişsel yeterliliklerinin ve devinsel becerilerinin uygunluk düzeyi
- Organizmanın içinde bulunduğu iç ve dış fiziksel uyarılar: (iç fiziksel uyarılar, beslenme ve uyku eksikliği, yorgunluk vb.; dış uyarılar ise ısı, ışık, ses vb.)
- Aşırı ya da yetersiz güdülenme
- Uygun bir ödül ve ceza sisteminden yoksunluk
- Geri besleme yetersizliği
- Amaç yoksunluğu yada belirsizliği
- Başarısızlık endişesi
- Başarı hazzından yoksunluk
- Aşırı kaygı ve gerginlik
- Öğrenme yaşantısının bireyin iç dünyasındaki duygu durumuna uygun düşmemesi
- Eğitimde öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin egemen olması
- Eğitim açısından ihmal edilme
- Erken ya da geç okula gitme
- Yaşanılan psikolojik sarsılmalar (anne-babanın ayrılması)
- Aşırı heyecan

- Hormonlara bağılı problemler (örneğin, tiroit bezinin aşırı çalışması)
- Organik problemler
- Çeşitli psikolojik, sosyal ya da zihinsel etmenler nedeniyle, bazı öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri.

Barchmann, Kinze ve Roth' a (1991) göre, dikkat ve dikkat toplamayla ilgili faktörler hakkında şunlar söylenebilir:

- İlk çocukluk döneminde anneler, çocuklarından gelen iletişim kurma çabalarına yeterince yanıt veremezlerse, dikkat toplama becerisinin gelişimi bu durumdan olumsuz yönde etkilenir. Çocuğun dikkat gelişimi, annenin davranışları ve anneye olan iletişimdeki uyumdan önemli ölçüde etkilenir.
- Dikkat toplama günün belli saatlerinde daha kolay sağlanır. Çocuklar için en uygun zamanlar 07.00-11.00 ve 16.00-20.00 saatleri arası ve en uygun olmayan zamanlar ise 13.00-15.00 saatleri arasındır.
- Dikkat toplama becerisi kızlarda erkeklere oranla daha yüksektir.
- Çocukların belli bir kahvaltı düzeni yoksa bu durum dikkat toplama becerisini önemli ölçüde geriletir.
- Dikkat toplama becerisi, dikkat toplama alıştırmaları ile geliştirilebilir. Çocuklara bu konuda belli bir süre eğitim verilirse dikkat toplama becerileri geliştirilebilir. (Akt, Kaymak, 2003, 29)

Ott (1994), çocukların dikkat toplama düzeylerini olumsuz yönde etkileyecek iki önemli nokta üzerinde durmaktadır. Bu noktalardan birincisi; ebeveynlerin, çocuğun okuldaki başarısı ile hiç ilgilenmemesi ya da aşırı ilgilenmesi; ikincisi ise, çocukların gelişim evrelerine ve potansiyellerine uygun olmayan beklentiler içerisine girilmesidir. Nickel' de (1991), dikkat toplamanın içsel ve durumsal faktörlerden etkilendiğini belirtmiş, özellikle okulda öğretmenin beklenti düzeyinin öğrencilerin gelişim düzeyiyle uyum içerisinde olmasının önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca, öğretmen ile çocuk arasındaki iletişimin sosyal davranışların yanı sıra bilişsel potansiyeli ve dikkat toplama başarısını sürekli olarak etkilediğini önemle vurgulamıştır. Yukarıdaki açıklamalardan da

anlaşılacağı gibi dikkat, birçok psiko-sosyal ve bio-fizyolojik değişken tarafından etkilenen bilişsel bir süreçtir. (Akt, Kaymak, 2003, 31)

2.1.3 Dikkat Türleri

Dikkat, irade gerektirip gerektirmemesine göre ‘pasif (istemli) ve aktif (istemsiz) dikkat’ olmak üzere ikiye ayrılır (Njiokiktjen,1988). Pasif dikkat; ani bir ışık, güçlü bir koku veya ani bir gürültü gibi çevresel faktörlerden etkilenen istem dışı bir süreçtir. İstem dışı olduğu için pasif dikkatin kolay olduğunu söyleyebiliriz. Aktif dikkat ise istemlidir ve hazırbulunuşluk, konsantrasyon, ilgi ve merak gibi faktörlerce belirlenir. Bunların yanında, aktif dikkat çaba gerektirir (Gaddes,1994).

Dikkat niteliksel özelliklerine göre ise seçici dikkat, yoğunlaştırılmış dikkat ve bölünmüş dikkat olarak da incelenmektedir.

Seçici Dikkat (SelectiveAttention): Davranışsal olarak ilgisiz birçok dış uyarının, bellekteki anıların, düşüncelerin arasından davranışsal olarak uygun olanların seçilmesini sağlayan, beynin zihinsel yeteneğine seçici dikkat denir (Corbetta,1998).

Seçicilik kavramı dikkat için çok önemli olmakla birlikte seçiciliğin tek başına ve rastgele gerçekleştiğini düşünmek de yanlış olur. Seçiciliğin amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşmesi için önemli olan ikinci bir bileşenin varlığından bahsetmek gerekir ki bu da denetim mekanizmasıdır. Denetim mekanizması bir uyarana dikkat etmeyi sağlayan, daha sonra ihtiyaç devam ettiğinde dikkatin sürekliliğini devam ettiren, ihtiyaç ve amaçlar değiştiğinde ise yeni ihtiyaçlara yönelimi sağlayan bir mekanizmadır. Bu denetim ise bir takım yürütücü işlevler tarafından gerçekleştirilir. Yürütücü işlevler dikkatin yönlendirilip, faaliyetlerin izlenmesi, bilginin koordine edilmesini ve düzenlenmesini sağlayan sistemdir. (Güneş, 2004).

Seçici dikkat düzeyi yüksek olan bireyler özellikle ilgilenmeleri gereken şeylerle ilgilenirken, bu yeteneği düşük olan ya da dikkati dağınık olan bireyler etraflarındaki daha çok uyarıcıyla ilgilenmektedirler. Bu uyarıcıların çoğu da ilgilenmemeleri gereken uyarıcılardır. Seçici dikkat konusundaki çalışmalardan biri de ColinCherry tarafından 1953’de açıklanmış ve adlandırılmıştır. Bu alandaki birçok araştırma trafik denetleyicilerin 1950’li yıllarda karşılaştıkları problemlere dayandırılmıştır. Bu

zamanda, denetleyiciler kontrol kulesi üzerindeki hoparlörlerden pilotlardan gelen mesajları kabul etmişlerdir. Tek bir hoparlörden duyulan pilotların karmaşık sesleri denetleyicilerin görevini çok zorlaştırmıştır. Cherry (1953)'de yönettiği algı deneylerinde deneklerin aynı anda bir tek hoparlörden gelen mesajları dinlemelerini ve bunları ayırmaya çalışmalarını istemiştir. Onun çalışmaları bizim arka fondaki sesleri ayırma yeteneğimizin seslerin özelliklerine; örneğin, konuşmacının cinsiyeti, sesin geliş yönü, ses derecesi, yada konuşma hızına bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum 'kokteyl parti' etkisi olarak adlandırılmıştır. Kokteyl parti uygulaması bir kişinin diğer kişilerin konuşmalarına aldırmayarak, çevredeki seslerin ve karışık konuşmaların arasında dinleme dikkatini bir tek konuşmacı üzerinde yoğunlaşmasını açıklamaktadır. Bu uygulama işitme sistemimizin çok şaşırtıcı bir yeteneği olan; gürültülü yerlerde konuşabileceğimizi ortaya çıkarmaktadır. (Yaycı, 2007, 30-31)

Bilgi işlem paradigması açısından seçici (selective) dikkat, bölünmüş (divided) dikkat ve sürdürülen (sustained) dikkat olarak ayrılmaktadır. Seçici dikkat özel bir noktada dikkatin odaklanması iken, bölünmüş dikkat eş zamanlı iki girdi arasında dikkatin paylaşımını anlatmaktadır. Sürdürülen dikkat ise kişinin zaman içinde performansını sürdürme yeteneği olarak ele alınmaktadır (Sergeant, 1996).

Sürdürülebilir Dikkat (SustainedAttention): Belirli bir süre boyunca dikkatin malzeme üzerinde odaklanmasını (yoğunlaşmasını) sürdürülebilmesidir. Tanımlayıcı özellikleri; genişletilmiş zaman dönemlerinden sonra dikkate odaklanma yeteneklerinin konumudur. Sürdürülen dikkat yapılan bir faaliyet esnasında faaliyet için gerekli kapasite miktarının göreve tayin edilmesi ve dikkatliliğin sürdürülmesidir (Baddeley,1990).

Sürekli dikkat, tutarlı davranışsal tepkinin belli bir süre içinde etkinlik sonuna kadar devam etmesidir (Kerns& Mateer,1996).

Bölünmüş Dikkat (DividedAttention): Aynı anda birden fazla uyarana dikkat edebilmedir. Tanımlayıcı özellikleri; bir kerede birden fazla uyarıcıya yada işleme odaklanarak dikkatin paylaşılmasıdır (Perry& Hodges,1999). Dikkatin bir özelliği de bir durumdan diğerine kaydırılabilmesi veya bölünebilmesidir. Özellikle çocuklar için zor olan aynı anda iki şeyi yapma, dikkatin bu özelliğini ifade eder. Dikkatin bu bileşeni de ancak eğitimle incelikli hale gelir (Kinsbourne,1992; Akt, Korkmaz,2000).

Yoğunlaştırılmış Dikkat (FocusedAttention): Yoğunlaştırılmış dikkat, birden fazla verilen uyarıcılar arasında istenilene odaklanabilme yeteneğidir.

Treisman (1988; Akt, Arkonaç,1998) dikkatin nesne algısındaki rolü ile doğrudan ilgili olan dikkat edilen ve edilmeyen görsel uyarılarla ilgili çok daha ayrıntılı bir teori geliştirmiştir. Objenin özellikleri ile (rengi, ölçüsü, oryantasyonu) objenin kendisi arasında bir ayırım yapar ve aşağıdaki teorik durumları tartışır:

- Önce çevredeki objelerin görsel özelliklerini kapsayan, dikkatten bağımsız, hızlı bir paralel süreç vardır.
- Sonra objeyi şekillendirmek (büyük siyah kapı gibi) üzere özelliklerin bir araya getirildiği bir seri süreç vardır.
- Özellikler, obje bölgesine yoğunlaşan dikkat aracılığıyla bir araya getirilebilir ki bu durumda yoğunlaştırılmış dikkat, uygun düşen özelliklerden objeyi tek parça halinde inşa eden bir yapıştırıcı temin eder.
- Özelliklerin bir araya getirilişi depolanmış bilgilerden (domates genellikle kırmızı renktedir gibi) etkilenebilir.
- Yoğunlaştırılmış dikkatin veya ilgili depo bilgilerinin yokluğunda bu özellikler gelişigüzel bir şekilde bir araya gelirler. Genellikle, yanlış birleştirmeler oluştururlar (Yanılsamalı birleşme).

Dikkatin sosyokültürel formları öğrenme ile gelişir; örneğin sözel dikkat, ciddi çaba uygulamayı gerektiren eğitimle kazanılan bir dikkat formudur (Korkmaz,2000).

Görsel Dikkat:

Görsel dikkat, en öz şekliyle görsel olarak verilen uyarıcılara odaklanabilmedir. Görsel dikkatin bileşenleri şu şekilde belirtilebilir:

1. Görsel alanın ayırıştırılması,
2. Görsel alandaki önemli boyutların ve onların özelliklerinin ayırıştırılması,
3. Görsel sistemdeki nöronlardan gelen iletilerin değerlendirilmesi,

4. Bir görsel uyarandan diğerine geçebilmek (Tsotsos,1999).

2.1.4.Dikkatin Gelişimi

Karmaşık ve uyarıcılarla dolu bir dünyaya gözlerini açarız. Bu dünyaya başarılı bir uyum sağlayabilmemiz için birçok farklı becerileri gerekmektedir. Bu becerilere sahip olunabilmesi, çevreden ilgili bilginin alınması ve ona uygun tepkinin düzenlenmesine bağlıdır. Yeni doğmuş bebekle, ona bakan kişi arasındaki ilişki çok önemlidir. Anne ve babanın bebeğini kucağına aldığı andan itibaren ortaya koyduğu davranışları, bebeğin duyu organlarını uyarması, algılamanın zenginleştirilmesine olanak tanınması, bebeğin dikkatinin gelişimini sağlar.

Brazelton, Fantz ve diğerleri, bebeklerin çeşitli duyuşsal uyarımlarla bombardıman edildiklerinden, öğrenmek için özel zamanlarda özel uyarımlara seçici olarak dikkat etmeye yetenekli olabileceklerini bildirerek, bu seçici dikkat için bazı mekanizmaların doğuştan olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Gander ve Gardiner, 1993).

Ettrich' de (1991), yeni araştırma sonuçlarının, yeni doğanlarda ve bebeklerde seçici dikkatin doğuştan olduğu sonucunu desteklediğini bildirmektedir.

Wagner (1991), algı gelişiminin seçici dikkat gelişimi ile uyumlu olduğunu belirtmekte, bebeklerin çevredeki uyarıcılara karşı algısal duyarlılıkları olduğunu ve kendi bilgi dünyalarındaki bilgilerle dış dünyadaki bilgileri sürekli olarak karşılaştırdıklarını ifade etmektedir.

Bebeklerin algısal tercihleri ile ilgili olarak Rapp (1982) ve Ettrich (1991), yenidoğan bebeklerde dikkatin, kesintisiz sese, yanıp sönen ışığa, hareket eden nesnelere ve kenar çizgilerine yöneldiğini belirtmişlerdir. Dört aylık bebeklerin çok renkli ve hareket eden nesnelere dört dakika gibi kısa bir süre izlediklerini, insan yüzü fotoğrafına uzun bir süre bakabildiklerini belirtmektedirler.

Uyaranların bebeğin bilişsel gelişim düzeyiyle olan ilişkisi bir uyarı bebek için ilginç yapar. Özetle, bebeklerin dikkatinin başlangıçta hareket ve kenar çizgisi gibi belirli görsel uyarım türleri tarafından daha çok otomatik olarak çekildiği, fakat zamanla neyin ilginç olduğunu deneyimlerinin etkilemeye başladığı görülmektedir (Gander ve Gardiner, 1993).

Wagner (1991), yaklaşık 2 yaşındaki bir çocukta, dikkatin, çevredeki merak ve heyecan uyandıran uyarıcılar tarafından kontrol edilmekte olduğunu, 5-7 yaşları arasında ise dikkatin sistematik stratejilerinin oluşturulduğunu belirtmektedir. Küçük çocukların dikkati daha çok çevrelerini keşfetmeye yönelmekte, buna karşın, ilerleyen yaşla birlikte dikkat davranışları daha aktif, mantıklı, sistemli, planlı, devamlı ve amaca odaklanmış bir şekil almaktadır.

Rapp' ın (1982) belirttiğine göre, bazı araştırmacılar, dikkatin gelişimindeki anlamlı dönüm noktasının 6-7 yaşlardan itibaren olduğu, bazıları ise, dikkat kapasitesindeki artışın, 8-9 yaşlarında gerçekleştiği görüşündedirler. Kuramsal açıklamalara göre ise, dikkat davranışlarındaki gelişmeler orta çocuklukta (6 -12 yaş dönemi) olmaktadır.

Erken çocukluk döneminde, annenin stres altında olması ve bu sorununu çocuğa yansıtması, çocuğun daha sonraları dikkatini toplamasını olumsuz etkiler (Rapp,1982).

Doğumdan önceki son üç aylık zaman diliminde, fetus farklı işitsel verilere farklı tepkiler göstermektedir (Karmiloff ve Smith,1995). Bu da seçiciliğin yani, çevreden gelen belirli bir uyarıcıya tepki vermenin başladığını göstermektedir.

Dikkat sorunları, çocukluk döneminin yaygın bir sorunudur. Dikkatsiz davranışlar birçok psikiyatrik bozukluğun, (kaygı, depresyon ve davranış problemleri gibi) önde gelen özelliklerindendir (Rutter, Tizart ve Whitmore, 1970).

Okul öncesi yıllarda çocuklar oyuncaklarıyla oynarken ve televizyon izlerken dikkatlerini uzun süre odaklayabilirler (Ruff ve Lawson, 1990). Aynı zamanda dikkatlerini etkileyen gürültü gibi etkenlerin daha fazla farkındadırlar ve hatırlama görevlerinde dikkatleri daha sistemattir (Miller ve Zalenski 1982).

Gelişimdeki bireysel farklılıkları anlayabilmek için çocukları hem kısa hem de uzun zaman gerektiren görevlerde izlemek gerekmektedir. Uzun süreli dikkat gerektiren görevlerde bireysel farklılıklar, 5 ya da 6 yaşlarında ortaya çıkmaktadır (Campbell, Breaux, Ewing ve Szumowski,1984; Ruff, Lawson, Parinello ve Weissberg,1990). Bireysel farklılıklar, aynı çocuğun farklı ortamlarda gözlenmesi ile de anlaşılabilir.

Ruff, Capozzoli Ve Weissberg'in (1998) 30,40 ve 54 aylık 48 çocukla yaptıkları bir çalışmada, bu çocukların serbest oyun ve televizyon izleme sırasında dikkat ve

dikkatsizlik süreleri arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 30 aylıktan 54 aylığa doğru çocukların dikkat süresinin arttığı görülmüştür.

Dikkat, çocuğun farklı görevlere karşı gösterdiği güdülenme düzeyine, ilgilerine, yeteneklerine bağlı olarak değişebilir. Farklı ortamlar, farklı güdülenme düzeylerini içerir. Buna bağlı olarak dikkatin yoğunluğu da değişik olabilir (Ruff ve Rothbart, 1996).

Küçük bir çocuk dikkatini uzun süre toplayamaz ya da kolayca yeni bir konuya odaklanamaz. Thatcher'a (1994) göre nörolojik değişim yaklaşık olarak, dört yaşlarında olmaktadır. Dört, beş yaşlarında sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlı olarak dikkat süresi artmaktadır. Bu dönemden sonra dikkatini toplama süresi 15-20 dakikaya çıkabilir. Büyüklük, şekil ve renkteki farklılıkları ve benzerlikleri gördükçe görsel ayırt etme becerisi gelişir (Ryan, 1999). Bu nedenle bir ortamı göz önüne alıp, dikkatteki bireysel farklılıkları tartışırken dikkatli olunmalıdır. Sınıfta dikkatini veremeyen ve buna bağlı olarak performansı düşük bir çocuğun güdülenme düzeyi düşük olabilir ve dikkatle ilgili herhangi bir sorunu olmayabilir (Ruff, Capazzoli ve Weissberg, 1998).

Rapp'a (1982) göre, dikkatin süresi okula başlandığı ilk yıllarda 10 dakikadır. Bu süre yaşla birlikte artar ve 10 yaşında 20 dakika, 14 yaşında ise 30 dakikaya ulaşır.

Anderson ve Lewin (1976), Susam sokağı programını izleyen çocuklarla yaptıkları araştırmada, bir yaşından, dört yaşına doğru çocukların dikkatlerinin hızla arttığını bulmuşlardır. Okul öncesi yıllardaki bu artış, çocuğun kendini kontrol etme artışına paralellik göstermektedir (Kopp, 1982; Patterson, 1982). Dikkat yoğunluğunun ve süresinin yaşla artışı çocuğun gelişen yeteneklerinin daha özenli etkinliklere genellenmesi ve kendini düzenleme becerilerinin artmasıyla ilgilidir. Çünkü dikkat kontrolü, algı ve öğrenme gibi süreçleri içerir ve bu süreçler, okul yıllarında daha fazla önem kazanırlar.

2.2. Öğrenme ve Dikkat

2.2.1.Okulda Dikkat Toplama

Öğrenmenin temeli, bir uyarıcıya dikkat etme ve bu dikkati gereken süre boyunca, o uyarıcı üzerinde devam ettirebilmektir. Dikkatin sürekliliği, belli bir süre ilgilenilen konuya dikkatin yoğunlaştırılması (konsantrasyon) demektir (Aysev, Erden, Kurdoğlu, 1998).

Dikkat, öğrenme sürecinin başlamasında yer alan ilk adımdır. Dikkat edilmemiş bilgi anlaşılmaz, öğrenilmez ve hatırlanmaz. Dikkat, okulla ilgili görevlerde başarılı olabilmek için gereklidir. Dikkati yoğunlaştırmadan dersin gereklerini yerine getirmek mümkün değildir. Dikkatini yoğunlaştırmamış bir öğrenci genellikle dersle ilgili önemli ayrıntıları kaçıırır. Dikkat azlığı aynı zamanda yönergeleri takip etme ve bireyin okuduğunu anlama zorluğuna da neden olur. Öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarında başarısızlık göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri, dikkat etme ve dikkati sürdürmedeki yetersizliklerinden dolayıdır.

Dikkatin yapısı üç temel çerçeve içerisinde incelenebilir (Anderson,1989).

- Genel uyarılmışlık hâli (arousal): Çevreye genel bir duyarlılık ve farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma halidir.
- Seçicilik: Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi taramadır.
- Yoğunlaşma: Dikkati bir noktada yoğunlaştırma ve dikkati sürdürülebilir.

Bu üç temel nokta birbirini takip eden öğeler olarak görülebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ilk olarak öğrenciler üzerinde genel bir uyanıklık veya uyarılmışlık düzeyi oluşturulur, ikinci olarak öğrencilerin dikkati öğretim görevi, materyali ve öğrenme yaşantılarının hedeflerle ilişkili özelliklerine ve öğelerine yöneltilir ve üçüncü olarak da istenilen öğrenme ürünlerinin kazanılabilmesi amacıyla öğrencilerin zihinsel bir çaba içine girmelerine yardım ve teşvik edilir.

Nathan (2002) belirttiğine göre, okullarda karşılaşılan sorunların % 30'unu dikkat sorunları oluşturmaktadır. Dikkati yoğunlaştırma ve sürdürmedeki sorunlar, kişinin sınıf görevlerini ve ev ödevlerini tamamlayamamasına yol açar. Dikkatini okul görevlerinde

sürdürme zorluğu olan bir öğrenci kolaylıkla sıkılır ve okul görevlerinin yapılmasının kesinlikle mümkün olmadığını düşünmeye başlar. Bireyin zihninde düşünceler başıboş dolaşır ve bireyin dikkati, düşünceleriyle ya da dışarıdan gelen uyarıcılarla kolaylıkla dağılır. Birey, okul görevlerinin yapılamayacak kadar zor olduğunu düşünür Bunun yanı sıra, çabalarının boşuna olduğunu düşünüp hiç bir çaba göstermemeye başlayabilir ve öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilir.

Rapp (1982) öğretmenlere, ders sırasında öğrencilerin dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olabilecek bazı yöntemler önermiştir. Bu yöntemler;

- Sınıfta dikkatin toplanması amacıyla nefes alma ve gevşeme alıştırmaalarının yapılması,
- Bireysel ya da grup çalışmaları yapılması,
- Çalışmalar sırasında kısa aralar verme,
- Sınıftaki uyanları azaltma,
- Dersi yapılandırma, derste neler olacağını öğrencilere açıklamaktır.

Sınıf içinde dikkatin toplanmasını konu alan Helmke ve Renkl'in (1993) çalışmasında aşağıdaki üç nokta üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bunlar :

- Sınıf içi etkinliklerin öğretmen tarafından organize edilmesinin gerekliliği,
- Öğretmenin soru-yanıt şeklinde, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olması,
- Öğrencilerin derste zorluklarla karşılaştıklarında öğretmene danışabilmeleridir.

Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmada kullanabilecekleri yöntemler şu şekilde sıralanabilir;

1. Olumlu pekiştireçlerin kullanılması. Olumlu sözel ödüllerin kullanılması, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların benlik algılarını da yükseltmiştir

(McCluskey ve Mc Closkey,1999). Böylece çocuk çabalarının takdir edildiğini, başarabileceğini ve okul ödevlerini yapabileceğini anlar.

2. Kendini gözlemleme tekniğinin kullanılması. Öğrencilerin kendi kendilerine “dikkat ediyormuyum” diye sormasını gerektirir. Kendini gözlemleme tekniği, ilköğretim I. ve II. kademedeki öğrencilerin çalışma sırasındaki dikkatli davranışlarını arttırmaktadır (Lloyd, Hallahan, Kaufman ve Keller, 1998). Öğrenciler kendi davranışlarını gözlemlemeyi öğrendiklerinde, dikkatlerini dağıtan şeylerin farkına varırlar (Shapiro, Du Paul, Bradley-Klug 1998). Özetle, bilişsel davranışsal yaklaşım çalışmalarının, davranış ve dikkat üzerinde olumlu etkisi söz konusudur.

Kewman ve diğerlerine göre;

- a) Her dersin başlangıcında o günkü dersin amacının açıklanması ne yapacaklarına yönelik yönerge, deneklerin çalışmanın amacını ve hedefini sözel olarak söylemeleri için teşvik etme ve bir önceki dersin sonuçlarının gözden geçirilmesi,
- b) Bir önceki dersin ilişkisini, diğer dikkat gerektiren davranışlarla kurmanın tartışılması, dikkatinin odaklanması, değiştirmesi, bilmesi gereken durumlarda kendi deneyimlerini, günlük olaylara aktarması konusunda öğrencileri cesaretlendirmek,
- c) Dikkat süreçlerinde ortaya çıkan sorunların sonuçlarına vurgu yapmak,
- d) Eğitim boyunca bireyin kendine güvenini pekiştirmek,
- e) Her bireyin performansını dersin sonunda özetlemek, güçlü yanlarını ve zayıflıklarını özetlemek çocukların dikkat toplamalarına yardımcı olabilir.

Göth (1984) ve Wagner (1977), eğer çocuklar normal zeka iseler ve başarıları da öğretmenlerinin ve anne babalarının beklentilerinin altında ise, akla gelebilecek ilk şeyin, bu çocukların dikkat toplama problemi yaşadıkları olduğu görüşündedirler.

Öğrencilerin okul başarılarının dikkat toplama yeteneğinden olumlu yönde etkilendiğini belirten Ettrich (1998); Thieme (1996); Kinze ve Spiel(1991); Helmke ve Renkl (1993); Kleber (1991), öğrenciler dikkat toplamada ne kadar başarılı iseler okul başarılarının da o derece yüksek olacağını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin okulda yaşadıkları dikkat toplama problemlerinin giderilebilmesi için öğretmenlere önemli görevler düştüğünü ifade eden Wagner (1991); Blaum ve diğerleri (1994), bu sorunun çözümü için, öğretmenlerin sınıfta iyi bir çalışma ortamı yaratmaları gerektiği görüşündedirler. Adler’ de (1996), bu konuda öğretmenin önemini vurgulayarak “Bir öğrenci dikkatsizse ya da dikkatini bir konu üzerinde yeterince toplayamıyorsa, öğrencinin dikkatini canlı ve uyanık tutmak öğretmenin yeteneğiyle ilgilidir” görüşünü ileri sürmüştür.

Dikkat ve dikkat toplama ile ilgili bilimsel çalışmaların artmasıyla birlikte bu araştırmalardan elde edilen bulguların öncelikle öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında, onlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kaymak (2003) aktardığına göre ilgili literatür incelendiğinde, okulda dikkat toplama konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların üzerinde yoğunlaştığı konular şöyle özetlenebilir: Helmke ve Renkl (1993), bu konuda yapılan bazı deneysel çalışmaların konularının, öğrencilerin bireysel durumlarını içerdiğini (dikkat toplama problemlerinin tanısı, önlenmesi ve düzeltilmesi) bazı çalışmaların ise, öğretmenin, sınıfın düzenlenmesi ve sınıfta dikkatin toplanması ile ilgili rolleri üzerinde yoğunlaştığını (örn. öğretmenin öğretim davranışları, sınıf alanının düzenlenmesi, öğrencilerin öğretmene danışabilmeleri vb.) bildirmektedir.

Wagner (1991), okuldaki dikkat toplama araştırmalarında, çevredeki olayların öğrencilerin dikkat toplama davranışlarını nasıl etkilediği ve sınıftaki belli düzenlenmelerin dikkat toplama başarısına etkileri üzerinde durulduğunu belirtmektedir.

Selçuk ve Öztürk’ ün (1992) bildirdiğine göre, yapılan araştırmalarda, sınıfta dikkat toplamanın sağlanması için dört temel nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlar:

- Öğretmenin derste sözel olarak soru sorması,
- Çalışma metnilerindeki yardımcı soruların üzerinde durulması,
- Öğrencilerin dersin amaçlarından haberdar olmaları,
- Çalışma metnilerindeki önemli noktaların altının çizilmesi.

Helmke ve Renkl' e (1992) göre, çok sayıda dikkat araştırmasının sonucunda, dersteki çalışma sürecinin uyum ve değişim zenginliğinin dikkat seviyesini yükselttiği saptanmıştır.

Borchert' in (1998) belirttiğine göre, dikkat araştırmalarından elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ders içeriklerinin, onların dikkat toplama kapasitelerini gerilettiği; gerginlik yaratan ev ödevleri ve çalışmaların da bu olumsuz durumu desteklediğidir.

Dikkat toplamada öğrencilerin gerekli olan önkoşulları taşımalarının yanısıra, öğrenme materyalinin nicelik ve niteliğinin üst düzeyde olması ve öğretmenin ders süresini konuya ve içeriğe uygun olarak kullanması da oldukça önemlidir. Öğretmen ve öğretilecek materyalin özellikleri dışında kalan faktörlerden olan, sınıfın büyüklüğü ya da aynı cinsiyetten öğrencilerin bir arada olmalarının dikkatin toplanması üzerindeki rolü ile ilgili olarak yapılan araştırmalar çok fazla değildir ve yapılan araştırmalardan da farklı sonuçlar elde edilmiştir (Helmke ve Renkl,1993).

2.2.1.1. İlkokul öğrencisinin Zihinsel Gelişim Özellikleri

İlkokul, çocukların okul öncesi eğitiminden sonra başlayacağı öğretim bölümünü ifade eder. 2012 yılında yapılan düzenlemelerden sonra; öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir ve günümüzde de bu şekliyle devam etmektedir.

6-9 yaş arasında çocukların zihinsel gelişim özelliklerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Konuşma yeteneği ve söz dağarcığı çok gelişmiştir. Zaman, sayı kavramları yerleşmiştir. Hayal ile gerçek daha kolay ayırt edilir. Somut düşünceden soyut düşünceye geçişin ilk adımları atılır.
- Bu çağ çocuklarının “öğrenmek-üretmek” için güdüsü çok fazladır.

- Çocuklar bu dönemde somut düşünme evresinde oldukları için görerek ve yaparak daha iyi öğrenirler. Bu yüzden söylediklerinizden çok davranışlarınız önemlidir. Sözcükleriniz yani konuşmalarınız onlar için soyuttur.
- Çok benzer olaylarda bile ilişkilendirme ve bilgiliyi transfer etme becerisinden henüz yoksun oldukları için, onlarla saatlerce konuşmak yerine, doğruyu somut olarak ve örnekler üzerinden göstermek çok daha anlaşılır olacaktır.
- Bu dönemde bulunan çocuklar, son çocukluk adı verilen 6-12 yaş gelişim evresinin başlangıcında yer almaktadır. Bu yaş çocukların en önemli görevi, okula adım atmayla beraber okuma, yazma, matematik gibi alanlarda başarılı olmaktır. Ebeveynler ve öğretmenler bu beklentiler içerisinde çocuklara yaklaşmaktadır. Aynı zamanda çocuklar yeni bir sosyal çevre ile karşı karşıyadır (Ettrich, 1998).
- Okul öncesi çocuğundan farklı olarak temel eğitimin ilk yılları çocuğun somut düşünme evresinde bulunduğu dönemlerdir. 7 yaşına yaklaştıkça çocuklar problemlerini daha erken yaşlarda kullanmadıkları, çeşitli bilişsel stratejilere başvurarak somut bir şekilde çözmeye çalışırlar. Çeşitli zihinsel görevlerde meydana gelen gelişime ait değişimler 5-7 yaş arasında dikkatin yoğunlaştırılmasındaki ve sürdürülmesindeki performansın arttığını göstermektedir. (Yavuzer, 2003: Akt. Özmen, 2013, 2)
- Kuramsal açıklamalara göre dikkat davranışlarında ki gelişmeler ilkokul döneminde olmaktadır. Piaget'in zihinsel gelişim evrelerinden somut işlemler dönemine denk gelen yaşlarda çocuk bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar. Somut işlemler döneminde çocuğun işlemleri muhakeme edişi daha mantıklı hale gelir. Sıralama, sınıflama, sınıflandırma ve karşılaştırma işlemleri için şemalar geliştirirler (Erden ve Akman, 2005). Bu da ayrıntılara dikkatlerini verme özelliklerinin geliştiğinin göstergesidir.

2.2.2. Öğrenme Kuramlarına Göre Dikkat

2.2.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Klasik koşullanma kuramına göre okul başlangıçta nötr olan uyarıcıdır. Çocuk okula ilk gittiği gün kendisini seven, yumuşak davranan bir öğretmenle karşılaştıysa bu sevecen öğretmenin yarattığı olumlu etki öğretmenle birlikte okula da genelleme yapılır, öğretmenin oluşturduğu mutluluk duygusunu okul da meydana getirir. Sevecen öğretmenin (koşullu uyarıcı) meydana getirdiği mutluluk duygusu (koşullu tepki) okula genellenerek okul da koşullu bir uyarıcı haline gelerek mutluluk tepkisini oluşturabilir. Ayırt etme de ise genellenenin tersine koşullama sürecinde kullanılan koşullu uyarıcıyı diğerlerinden ayırt ederek tepkide bulunma eğilimi vardır. Yani koşullu tepki tek bir koşullu uyarıcıya karşı oluşur (Senemoğlu, 2005, 100).

Kuramın öncülerinden Skinner, bir davranış pekiştirildiğinde ortamda bulunan ve deneğin dikkat ettiği uyarıcıların davranışı kontrol ettiğini ve ancak aynı uyarıcı ortama sokulduğunda aynı davranışın meydana geldiğini belirterek öğrenme durumundaki uyarıcı kontrolünün dikkat yoluyla meydana getirildiğini vurgulamaktadır. Edimsel koşullamada birey davranışın sonucuna bakarak bu davranışı devam ettirip ettirmeyeceğine karar vermektedir. Edimsel koşullamada davranış değişikliği sağlamak için dikkate değer uyarıcılar özellikle pekiştirilmektedir (Yaycı, 2007, 35).

Skinner'a göre bir davranışın sonucu, organizma için hoş a giden olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrarlanma olasılığı artar. Yani öğrenciler sonucunda hoşlarına giden ya da gitmeyen bir durum ortaya çıkmasına dikkat ederek davranışlarını seçebilirler. İstendik davranışların olumlu pekiştirilmesi gerekmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı modele dikkat etmektir. Birey model alacağı etkinliklere dikkat edip doğru bir biçimde algılamazsa öğrenme meydana gelmez. Bu süreci etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları gözlemciye ait bazıları ise modele aittir. Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörlerden bazıları şunlardır (Senemoğlu, 2005, 226-227):

- Öncelikler gözlemcinin duyu organları yeteli olmalıdır.
- Gözlenecek etkinlikler gözlemcinin amacına uygun olmalıdır.

- Önemli sonuçlar doğuran etkinlikler daha dikkat çekicidir.
- Model alınan etkinliklerin basit, yalın, açık ve çarpıcı olması gerekir.
- Modelin yaş, cinsiyet, statü vb. özellikleri gözlemcinin dikkatini etkileyen özelliklerdir.

Anne-baba ya da öğretmenler çocukların model almalarını istedikleri davranışları dikkat çekici hale getirmelidir. Öğrenme ortamında öğrencinin dikkatini etkileyen birçok faktör vardır. Çocukların dikkatini sınıfta ki diğer olay ve nesnelerden alıp modele yöneltebilmek için gerekli önlemler alınmalıdır (Senemoğlu, 2005, 234).

2.2.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Gestalt Kuramına göre çevremizde çok sayıda uyarıcı bulunmaktadır. Organizmanın bu uyarıcıların tümünü algılaması mümkün değildir. Bu nedenle organizma çevreden gelen bazı uyarıcıları seçer. Buna algıda seçicilik denir. Çevremizde ki uyarıcılardan hangisini seçeceğimiz dikkatimize bağlıdır. Birey dikkat ettiği uyarıcıları algılar. Dikkati etkileyen etmenlerin en önemlileri şunlardır (Erden ve Akman, 2005, 167-168):

- Yabancı farklı uyarıcılar dikkat çekicidir. Öğretmen sınıfta hareket ederek, sınıftaki fiziksel ortamı değiştirerek, renkli ve farklı öğretim materyalleri kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilir.
- Çok yalın ve karmaşık uyarıcılardan çok, orta derecede karmaşık uyarıcılar daha etkilidir. Bu nedenle öğrencilere çok kolay ya da zor sorular sorulmamalıdır. Sunulan materyaller ne çok basit ne de çok karmaşık olmamalıdır.
- Öğrenilmiş ipuçları dikkat çeker. Altı çizili, kalın, italik, renkli yazılan yazıların, çerçeve içine alınan bilgilerin önemli olduğunu yaşıtılarımızla öğrendiğimiz için bu tür ipuçlarına öğrenilmiş ipucu denir. Bu tür ipuçları her zaman dikkat çekicidir.
- Bireyin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan uyarıcılar dikkat çeker. Bu nedenle öğrencilere dersin hedefleri ve öğrenilecek bilgilerin öğrencilere sağlayacağı yararlar anlatılmalıdır.

Gestalt kuramı dikkati algı yasalarından şekil-zemin (figure-ground) ilişkisine göre açıklamaktadır. Bu kurama göre algısal alanda dikkati çeken objeler şekil, onu çevreleyen ortam ise zemindir. Dikkat yer değiştirdiğinde şekil-zeminde yer değiştirebilir. Dikkat çekilmek istenen özellik, şekil olarak vurgulanmalıdır. Örneğin, ders çalışmaya konsantre olmuş bir öğrencinin televizyondan gelen sesleri dikkate almamasında ders çalışma şekildir. Ancak bir spor programının müziğini duyduğunda çalışmayı bırakıp televizyon izlemeye başladığında ders çalışmanın zemine dönüştüğü görülmektedir. Gestalt kuramına göre öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin dikkatlerini toplama ve sürdürme konusundaki rolünün farklı araç-gereç ve teknikler kullanarak, etkili öğretmenlik becerileri sergileyerek sınıf ortamında pek çok uyaran içinde ‘şekil’ pozisyonunu koruyabilmesi olduğu düşünülebilir. (Yaycı, 2007, 36)

Bilgi İşleme Modeline göre öğrenme, dikkat etme süreciyle başlar. Çevremizde çok uyarıcı olmasına ve hatta duyuşsal kayıtların kapasitesinin bunların tümünü alabilecek büyüklükte kapasitesi olmasına rağmen sadece dikkat ettiğimiz bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz. Günlük yaşamımızda her an, duyu organlarımız çeşitli görüntü, ses, hareket, koku, ısı vb. uyarıcı bombardımanına tutulmaktadır. Eğer bu uyarıcıların tümünü algılamış olsaydık yaşamak mümkün olmazdı. Bu nedenle bizim için önemli olan belli uyarıcılara dikkat edip diğerlerini göz ardı ederek eleriz. Sadece dikkat edilen uyarıcıları işlemeye başlarız. (Senemoğlu, 2005, 287)

2.2.2.3. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Göksan ve Söhmen’ in (1991) belirttiğine göre, dikkat toplama çalışmalarında, davranışsal terapi ile bilişsel terapinin birleşmesinden oluşan bilişsel davranışçı yaklaşım kullanılarak daha fazla dürtü kontrolü, daha uzun süre düşünerek hareket etme ve uygun bir modelin bulunması, yeterli derecede sözel ve bilişsel deneme ve çeşitli davranışların yeniden biçimlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Dikkat toplama, bilişsel bir fonksiyondur. Bilişsel davranış terapisine dayalı eğitim yönteminde, öğrenciler, plan yapmaya, kendilerinden istenen çalışmalara cevap vermeye, kendilerini kontrol etmeye ve kendi kendilerine pekiştireç vermeye yönlendirilirler. Davranışları yönlendiren yönergelerin içselleştirilmesi ile davranışlar üzerindeki kontrol sağlanmış olur (Wagner, 1991; Schlottke, 1991; Ettrich,1998; Akt. Özmen, 2003).

Meichenbaum, bilişsel açıdan dikkatin yönlendirilmesi üzerinde durmuş, davranışların kontrolünün kazanılmasında içsel konuşmanın önemini vurgulamıştır. İçsel konuşma yöntemini, dikkatin yönlendirilmesi eğitimin deve bilişsel davranış değişikliği yaratmada kullanmıştır. Meichenbaum, kendi kendine yönerge vererek içsel konuşma tekniğinin aşağıda sıralanan adımlardan oluştuğunu belirtmiştir:

-Problemin tanımı: İlk olarak “Ne yapmam gerektiğini iyi bilmeliyim.”

-Probleme yaklaşma, çözüm yolları üzerinde düşünme: “Bu problemi nasıl çözebilirim?”

-Dikkatin toplanması: “Şimdi ne yapmak istiyorsam onun üzerinde düşünmeliyim.”

-Kontrol etme ve cesaretlenme: ”Oh çok iyi yaptım, iyi dikkat ettim.”

-Tekrar kontrol etme, hataları düzeltme: “Eğer bir hata yapmışsam ikinci defa yaparken buna dikkat etmeliyim. Böylece her defasında daha iyi yapacağım.” (Wagner, 1990; Akt. Özmen,2003).

Davranış terapisinde, başkası tarafından yönlendirilme yöntemi, yerini, büyük ölçüde kendi kendini yönlendirme yöntemine bırakmıştır (Özdoğan, 2000).

Meichenbaum’un belirttiğine göre, bilişsel model alma ve kendi kendine yönerge verme yöntemi birlikte kullanıldığı zaman etkilidir. Model alma ve kendi kendine sözlü yönerge verme yöntemi çocuklara öğretilir(Wagner,1990). Kendi kendine konuşma tekniğiyle yönerge verme, öğrencilerin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Meichenbaum’ a göre, bu eğitim yönteminin sonuçlarının uzun süreli etkileri vardır (Rapp, 1982; Akt. Özmen,2003).

Aşağıdaki, bilişsel model alma ve kendi kendine yönerge verme yönteminin aşamaları yer almaktadır.

Bilişsel Model Alma ve Kendi Kendine Yönerge Verme Yönteminin Aşamaları (Borchert, 1998 ve Siebert, 1979; Akt. Özmen, 2003)

Aşama 1: Model bir kişi yardımıyla çocuğa başarılı davranışın gösterilmesi

-Problemin formüle edilmesi: “Nasıl yapmalıyım?” örn. “Burada toplama ve çıkarma ödevi var.”

-Probleme yaklaşma: “Buradaki altı toplama ve çıkarma işlemini art arda yapmalıyım.”

-Duygusal yönlendirme: “Zamanım var. Eğer bir kez hata yaparsam bu o kadar da kötü değil”

-Çözüm yolunun tanımlanması: “Önce.....yapmalıyım, sonrakoymalıyım”

-Gidiş ve son kontrol: “Her şeyi doğru yaptım mı? Bir kez daha kontrol edeyim.”

-Kendi kendine pekiştireç verme: ”Mükemmel yaptım. Her şeyi doğru cevapladım.”

Aşama 2: Çocuğun davranışlarını uygulayıcının katılımıyla yönlendirme (Öğretmen sanki öğrenciymiş gibi ben dilini kullanır)

Aşama 3: Çocuğun yüksek sesle kendi kendine yönerge vererek kendini yönlendirmesi

Aşama 4: Çocuğun yönergeyi kendi kendine fısıldayarak vermesi

Aşama 5: Çocuğun yönergeyi sadece düşünmesi

Yukarıdaki sıralanan adımlardan da anlaşılacağı gibi, önce uygulayıcı model kişi olur sonra çocuk yönergeyi kendisi tekrarlar ve daha sonra çocuğun bu davranışı sözel olarak pekiştirilir. Bilişsel model alma, bireyin öğrenme sürecinde, bir davranışın başkaları (model kişi) tarafından nasıl yapıldığını gözleyerek öğrenmesidir. Bir yetişkinin (anne-baba ya da öğretmen), bir işi bitirmeden diğerine başlamaması, bir işi yaparken izlediği yöntemin çocuklar tarafından izlenmesi ve sonrasında model alınması dikkat toplama becerisinin gelişiminde de oldukça önemlidir. Meichenbaum’ un da belirttiği gibi, kendi kendine yönerge verme yöntemi, öğretmenin model kişi olmasıyla zenginleşir. Çok sayıda araştırma sonucu, dikkat toplama problemi yaşayan öğrencilerin sözlü yönergenin yanısıra öğretmeni model almasıyla hata sayılarında ve reaksiyon zamanlarında düzelme olduğunu ortaya koymuştur (Schlottke,1991; Akt. Özmen, 2003).

2.3. Dikkat Toplayamama

Ettrich (1998), dikkat toplayamama kavramını, “Öğrencilerin kapasitelerine uygun bir ödev üzerinde gerektiği gibi çalışamamaları” olarak tanımlamaktadır.

Lauster’ in (1975) belirttiğine göre, dikkatini toplayamayan çocukların genellikle nevrotik, dalgın, hareketli çocuklar olduğu görülmektedir. Dikkat toplama sorunu yaşayan çocukların ufak bir gürültüden dikkatleri dağılır, sınıfta sürekli pencereden dışarıya bakarlar, yanlarındaki arkadaşlarına bir şeyler söylerler, oturdukları sırada sürekli ileri geri kayarlar, ilgilenmeleri gereken işlerle ilgilenmek yerine başka şeylerle ilgilenirler. Bu çocukların isteklerini kaybetmemek ya da uzun süre oturup bir ev ödevini yapabilmek için sürekli güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Dikkatini toplayamayan çocukların, genellikle bu problemleri nedeniyle okulda; matematik, okuma-yazma ve dil gelişiminde belirgin sorunlar yaşadıklarını belirten Reimann-Höhn (1997), ayrıca çocukların bu problemleri nedeniyle sosyal davranışlarında ve duygusal gelişimlerinde de pek çok sorunla karşılaştıklarını belirtmektedir. Günlük yaşam içerisinde, okulda, ev içi etkileşimlerde yaşanan dikkat toplama problemleri ile dikkat toplama bozukluğunu birbirinden ayırmak gerekir. Dikkat toplama problemlerinin uzun süreli olması ve beraberinde birtakım belirtilerle birlikte yaşanıyor olması dikkat toplama bozukluğu olarak ifade edilmektedir.

Dikkat toplama bozukluğu ile bir arada anılan, içtepsisel (içdürtüsel, atak) ve tutarlı kavramlarının da tanımlanması gerekmektedir.

İçtepsisel kavramı, DSM III’ e göre, çok hareketli çocuklarda dikkat bozukluğunun kriterlerini verirken şöyle tanımlanmıştır: İçtepsisel (Aşağıdaki belirtilerden en az üçünün bulunması)

- Genellikle düşünmeden hareket etme.
- Yaptığı işi çabuk değiştirme, bir işten diğerine geçme.
- Yaptığı işi planlamak için uzun zaman emek sarf etme (Nedeni zihinsel yetersizlik değildir).
- Ders sırasında fazla konuşma.

- Oyunlarda sırasını beklemede güçlük çekme (Özdoğan, 2000).

DSM IV' ü incelediğimizde, bu kavramın karşılığı olarak dürtüsel kavramını görürüz. Düşünerek hareket eden, sabırlı, amaca yönelik, sistemli ve planlı çocuklar için tutarlı kavramı kullanılmaktadır. Yani, içtepsel kavramının diğer ucunda tutarlı kavramı yer almaktadır.

DSM IV' de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, “Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar” içinde yer almaktadır. DSM IV' de, Dikkat Eksikliği HiperaktiviteBozukluğu'nun üç alt tipi kategorik olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar;

- Bileşik Tip (Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellğin birlikte görüldüğü tip)

- Dikkatsizliğin Önde Geldiği Tip

- Hiperaktivite ve Dürtüsellğin Önde Geldiği Tip

Burada adı geçen dikkat eksikliği, dürtüsellik ve hiperaktivite kavramları aşağıda tanımlanmıştır.

Dikkat Eksikliği: Dikkati bir noktaya toplamada güçlük çekme, çevredeki uyarılar nedeniyle dikkatin kolay dağılabilmesi, unutkanlık, düzensizlik ve eşyalarını sıklıkla kaybetme vb. belirtiler dikkat eksikliğisorunu olduğunu gösterir.

Hiperaktivite: Çocuk ya da erişkin kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında belirgin düzeyde aşırı hareketlilik varsa hiperaktiviteden söz edilebilir.

Dürtüsellik: İşleri ertelemede güçlük çekme, aceleci davranma, yöneltlen sorulara çok hızlı yanıt verme, sırasını beklemekte güçlük çekme, arkadaşlarının sözünü kesme vb. özellikler dürtüsellik sorunları bulunabileceğini gösterir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

2.3.1.Dikkat Toplama Problemlerinin Nedenleri

Akbaş'ın (2000) belirttiğine göre, Thalmann (1974); Ströhlein (1982); Ortner ve Ortner(1991); Turgay (1997); Ercan ve Aydın (1999) dikkat toplama problemlerinin ortaya çıkış nedenlerini, üç noktada toplamışlardır. Bunlar:

- Sinir sistemi ve beyinde meydana gelmiş olan bazı rahatsızlıklar, metabolizmanın düzensiz çalışması, organik gelişim bozuklukları gibi bedensel nedenler,
- Katı eğitim tutumu, aile yaşantısı ile ilgili problemler, aşırı zorlama, erken çocukluk dönemindeki eğitim hataları, öğretmenin olumsuz tutumu, okul ya da öğretim yönteminin değişmesi, büyük sınıflar, çok erken ya da geç okula gitme, öğrencilere yönelik bireysel rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, başarı konusunda baskı yapılması, ders işleniş biçiminin konuşulmaması gibi eğitimsel nedenler.
- Yoğun uyaran akışı (görsel ve yazılı basın, kent yaşamı, aşırı oyuncak bolluğu gibi), psikolojik sarsılmalar, anne babanın boşanması, heyecan, öfke, korku, çevre koşullarında yaşanan yoksunluklar ya da aşırılıklar gibi çevresel nedenler.

Lauster (1975), dikkat toplama problemlerinin içten ve dıştan kaynaklanan nedenlerinin olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır: Dikkat toplama problemlerinin nedenleri arasında, çevre şartlarının neden olduğu gürültü, medyanın zararları (örn:fazla televizyon izleme), yorgunluk, yanlış cezalandırma ve uzun süren hastalıklar sayılabilir. Dikkat toplama bozukluğuna neden olan bu tür dış faktörler kolaylıkla tanınabilir ve ortadan kaldırılabilir. Fakat dikkat toplama problemlerine neden olan psikolojik koşullar olan içsel nedenler ise oldukça karmaşıktır.

Wagner (1991) ise, öğrencilerin okulda dikkatlerini yeterince toplayamamalarının nedenleri arasında; yetersiz ilgi, başarı güdüsünün düşük olması, okul ve sınav korkusu, verimsiz çalışma tekniklerini sıralamaktadır. Ayrıca Wagner, ailede ve okulda otorite faktörünün çok önemli olduğunu ve dikkat toplama becerisi üzerinde etkisi olduğunu görüşündedir.

Rapp' ın (1982) belirttiğine göre, ilköğretim okulu öğretmenlerine, öğrencilerdeki dikkat toplama problemlerinin nedenleri sorulduğunda öğretmenler nedenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Çevrede çok ve çeşitli uyaranların var olması,
- Öğrencinin aile yaşantısındaki bozukluklar,
- Öğrencinin dikkat toplama becerisini kullanmadaki yetersizlikleri,
- Öğrencinin isteksizliği,
- Öğrencinin birlikte çalıştığı arkadaşlarından dolayı dikkatinin dağılması,
- Bedensel rahatsızlıklar,
- Öğrencinin, kendi kapasitesinin çok altında ya da üstünde beklenti içerisinde olması,
- Öğretmenin öğrenciden, kapasitesinin çok üstünde ya da altında bir beklenti içerisine girmesi,
- Öğretmenin ders işleyiş tarzı (duygusal anlamda yakın olmayan bir iletişim),
- Öğretmenin dersi öğrencileri motive edici zenginlikte işleyememesi,

Yine Rapp (1982), 500 ilköğretim okulu öğrencisine, iki bölümlük bir soru listesi ile dikkat toplama problemlerinin nedenlerini sormuştur. Öğrenciler tarafından problemin önemli bir nedeni olarak, sınıftaki gürültü belirtilmiştir. İkinci olarak yanında oturan arkadaşının verdiği zarar dile getirilmiştir. Birlikte çalışılan arkadaşlar ve dışarıdan gelen gürültüler de (örn: caddenin gürültüsü gibi) neden olarak gösterilmiştir. Üst sınıflardaki öğrenciler (örn: 8.sınıf) ise, dikkat toplama problemleriyle ilgili olarak daha çok içsel nedenler öne sürmüşlerdir. Uzun süreli isteksiz ve ilgisiz çalışmayı, düşüncenin başka konulara kaymasını (örn. okul dışındaki bazı problem gibi) neden olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenin beklenmeyen davranışları da öğrencilere zarar vermektedir. Bazı öğrenciler ise, eğer öğretmen çok yakınlarındaysa ve defterlerine bakıyorsa, ödevlerine dikkatlerini çok az ya da hiç toplayamadıklarını söylemişlerdir ya da öğretmenin bazı davranışlarını (örn. hafifçe öksürmesi ya da anahtarlığıyla oynaması gibi) dikkat bozucu olarak değerlendirmişlerdir.

2.3.2.Dikkat Toplama Problemlerinin Görülme Sıklığı

Kaymak'ın aktardığına göre öğrencilerin dikkat toplama problemleri ile dersin içeriği arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme materyalleri öğrencilerin ilgilerini ne kadar çok çekiyorsa, dikkat toplama problemleri o oranda azalmaktadır. Çocuklarda dikkat toplama problemlerinin görülme sıklığı üzerinde yapılan araştırmalardan çok ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaların dikkat toplama problemlerinin görülme sıklığı ile ilgili olarak ortaya koydukları sonuçları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

Barchmann (1983), 338 normal okul çocuğu ile yaptığı araştırmada, çocukların %24'ünde dikkat toplama problemi olduğunu saptamıştır. Rapp (1982), değişik devlet okullarındaki öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda, 2. sınıf öğrencilerinin %15-20' sinin dikkat toplama problemi yaşadıklarını tespit etmiştir. Daha sonraki araştırmalar bu sayıdaki bir gerilemeden (%8-10) söz ederler. Bu araştırmalarda Pauli Test ve Bourdon Test kullanılmıştır.

Öktem ve Sonuvar' ın (1993) belirttiğine göre, dikkat toplama problemlerinin görülüş sıklığı, okul çağı çocuklarında %1 ile %20 arasında bir oran sergilemektedir.

Bazı araştırmacıların kestirimlerine göre, çocukların %3-5' i gerçekten bu problemle karşı karşıyadır. Bu oran bazı kestirimlere göre ise %8 'e çıkmaktadır. Ancak rehber öğretmenler ya da psikologlara gelen çocukların %25 ile %50' si bu kuşkuyla gelmektedir (Martin, Waltman-Greenwood, 2000).

Ettrich' in (1998) bildirdiğine göre, normal okul çocukları arasında dikkat toplama problemi oranı %12-13, 3-6 yaş arasındaki çocuklarda ise, %10-15' tir. Kossow ve Vehreschild soru listesi aracılığıyla öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre ise, öğrencilerin %13-15' i dikkat toplama problemi yaşamaktadır.

Kinze ve Spiel (1991), normal okul çocuklarında dikkat toplama problemlerinin %10 ile %45 arasında bir oran sergilediğini belirtmektedirler. Borchert (1998), alanın uzmanları tarafından kabul edilen oranın %15 olduğunu belirtmektedir.

2.4.Dikkat Sürecini Kontrol Etme

Dikkati kontrol edememe sadece okul ile ilgili alanları değil, yaşamamızın diğer alanlarındaki başarıyı da etkiler. Dikkat kontrolü sağlandığında öğrencinin öğrenmesi, üretken olması, eğitim-öğretim hayatına uygun biçimde davranması, sağlıklı iletişim kurması da sağlanmış olur. Öte yandan, dikkat kontrollerindeki sorunlar genellikle öğrenme sürecinde ve gündelik hayatta karmaşaya neden olur.

Levine (2001), Dikkat sürecini kontrol etmede önemli olan bazı davranışları şu şekilde özetlemektedir :

1. Dikkat Dağıtıcıları Filtrelemek

Dikkat dağıtıcılar, o an için önemli olmayan sesler, görüntüler ya da düşüncelerdir. Dikkatin toplanması için, filtrelenmesi gereken bazı dikkat dağıtıcılar şunlardır :

- Görebileceğimiz önemsiz şeyler
- İşitebileceğimiz önemsiz sesler
- Bedenimiz
- Hayaller
- Gelecek ile ilgili düşünceler
- İsteklerimiz

Önemli olan dikkatin nasıl bölündüğüdür. Ne zaman neye dikkatimizi yoğunlaştıracağımız önemlidir. Dikkat üzerindeki iki önemli kontrolden bahsedilebilir. Bunlar;

- Dikkatin yoğunlaştırılacağı en önemli şeyin seçilmesi,
- Önemsiz şeylerin filtrelenmesidir. Bu kontrollerle, beyne gelen bilgiler kontrol edilmektedir.

2. Düşünme, Planlama ve Dürtüleri Kontrol Etme

Söylemeden ya da yapmadan önce bir konu üzerinde konsantre olmak gerekmektedir. İşlerimizi planlayarak yaparsak, beynimiz yapacağımız şeyleri ve nasıl göreceğini, sesini önceden tahmin etmeye çalışır. Planlama yapıldığı anda sonuçların kötü olacağı anlaşılırsa, yapılması gereken şey için başka alternatif yollar düşünülmesi gerekir. Gerçekten de en iyi seçeneğe ulaşana kadar farklı yollar düşünmeye devam edilmelidir.

Acelemiz olduğunda iç tepisel (dürtüsel) davranırız. İç tepi (dürtü) düşünmeden ya da planlamadan bir davranışta bulunmaktır. İç tepisel bireyler çok hızlı hareket edebilir ve genellikle bir şeylerin nasıl gittiğine dikkat etmek için zaman harcamazlar. Yavaş hareket ederek ve bir şey yapmadan önce dikkatimizi toplayarak iyi sonuçlar almak için, dürtülerimizi kontrol etmemiz önemlidir. İyi davranışlar ve öğrenme için, iç tepileri kontrol etmek gerekmektedir.

3. Bir Şey Yaparken Konsantre Olma

Bir şey yaparken konsantre olmak önemlidir. Başarılı olmak için belli bir şeye odaklanmak gerekir. Öncelik vermesi gereken şeyleri bilmediği ve önemli konular yerine önemsiz olan bilgiye odaklandığı takdirde bir çocuğun derslerde geri kalması kaçınılmazdır. Dikkatimizi yoğunlaştırdığımız zaman en doğru cevabı, en iyi işi yapmamız mümkündür. Ne yazık ki, çalışırken konsantre olmak zaman alır. Konsantre olmadan çalışıldığında hızlı çalışılabilir, ancak sonuç genellikle kötüdür. Dikkatsizce yapılan hatalarla dolu olabilir. Yani doğru bir hızda, ne çok hızlı ne çok yavaş çalışmak dikkatte önemlidir.

4. Kendini İzleme ve Kendini Denetleme

Bir şeye başlamadan önce, yaparken ve hatta bitirdikten sonra da dikkat toplama gereklidir. Bazen de bitirdiğimiz bir işe geri dönmemiz ve dikkat etmemiz gerekir. Buna “kendini denetleme” denir. Bu en zor iştir. İşin doğru yapılıp yapıldığını denetleme ve geri bildirim vermedir. Beynimizde denetleyiciler vardır ve yaptığımız şeyin doğruluğunu denetler ve düzeltme gerekiyorsa bildirir.

5. Uyanık (Tetikte) Olmak

Dikkatin iyi işlemesi için tetikte olmak, yani uyanık olmak gerekmektedir. Yorgun olduğumuz zaman dikkatimizi toplamak zordur. Beynimizde uyanıklığımızı denetleyen

bir bölüm bulunmaktadır. Beyin sapında bir grup sinir, gece dikkatin azalmasına ve uykuya dalmamızı, sabah da artmasını ve gün boyunca tetikte olmamızı sağlar. Dikkatimiz tamamıyla tetikte değilse, kolayca yorulabiliriz. Yorgun insanlar huzursuz, kıpır kıpır olur. Bu durumda dikkat azalır. Uyanıklık, tetikte olma durumu, dikkat için çok önemlidir.

6. Duygu Durumunu Kontrol Etmek

Dikkatin başka bir parçası da duygularla ilgilidir. Hissedilenler dikkat düzeyimizi etkiler. Mutsuz ya da kaygılı olduğu zamanlarda, dikkati toplama zorlaşmaktadır. Bu nedenle, dikkat için, duygu durumunu kontrol etmek gereklidir.

7. Bedeni Kontrol Etmek

Bedenin hareketlerinin kontrol edilmesi gereklidir. Eğer her zaman kıpır kıpır davranılırsa, konsantre olmak zorlaşır. Bedenin ve zihnin birlikte çalışması gereklidir. Zihin yavaş, beden çok hızlı ise, fiziksel aktivite kontrolü gerekmektedir. Dikkat toplama sorunları yaşayan en önemli gruplardan biri, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklardır.

2.4.1.Gevşeme Egzersizleri

Üst düzeyde dikkat toplama için çok fazla enerjinin harcandığını bildiren Ettrich (1998), dikkat toplama çalışmalarında, dikkat toplama ve gevşeme evrelerinin birbirini izlemesinin gerekliliğini belirtmiş, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve anne-babaların eğer dikkatin yoğunlaştığı bir çalışma istiyorlarsa bu durumu göz önünde bulundurmalarının gerekliliği üzerinde durmuştur. Ayrıca, çocuklardan sürekli olarak dikkatini toplamasının beklenmemesinin ve çocukların dinlenme zamanlarının iyi ayarlanmasının önemini vurgulamıştır.

Dikkat toplama sorunlarında kullanılan ilaç dışındaki tedaviler, davranışsal ve bilişsel davranışsal yöntemleri içermektedir (Barkley,1990; Reid ve Harris,1993). Araştırmalar özellikle bilişsel davranışçı terapi ve gevşeme terapisi gibi yöntemlerin, dikkat sorunlarını azaltmada olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bilişsel davranışçı terapinin bilişsel işlevlerde değişiklik yapması beklenmektedir (Cociarella, Wood ve Low, 1995).

Öğretmenler ya da anne, babalar çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmeye yönelik bir takım gevşeme egzersizleri yapabilir. (Özmen, 2013, 29-30)

Scharf (1993) bu egzersizleri 5 ana başlık altında toplamaktadır:

- Nefes alıştırmaları
- Kasları gevşetme (Jakobson Metodu)
- Yüz kasları ve göz alıştırmaları
- Parmak alıştırmaları
- Vücut duruşu alıştırmaları

1.Nefes Alıştırmaları

Nefes alıp verme psikolojik yaşantımızla yakından ilgilidir. Bu nedenle nefes alıp verme davranışımız gergin olduğumuz durumlardan etkilenir. Derin nefes alıp vermede büyük miktarda oksijen vücuda girer, organizma sakinleşir. Nabız yavaşlar, sinir sistemi rahatlar ve beyin tazelenir. Dikkat toplama kuvvetlenir. Bu alıştırmalarda nefesi tutmaktan kaçınmak gerekir.

2. Kasları Gevşetme (Jakobson Metodu)

Kas grupları kasılıp bir süre durulur ve gevşetilir. Böylece çocuklar kasların kasılıp gevşediğinin farkına varırlar.Kas gruplarını sıkarak ve daha sonra gevşeterek yapılan bu teknik kaslardaki gerginliğin farkındalığını sağlamayı amaçlar. Kaslarınızı sıkarak ve gevşeterek, kaslarınızı böylece olması gereken gevşekliğe döndürmüş olursunuz.

Aşamalı olarak tüm temel kas gruplarını birer birer tarayarak bütünsel bir kas gevşemesi sağlanır.

3. Yüz kasları ve Göz Alıştırmaları

Bu alıştırmalar gergin ortamlarda iyice gerilen yüz kaslarımızı rahatlatır.

4. Parmak Alıştırmaları

Bu alıştırmlarla parmakların ve ellerin dinlenmesi sağlanabilir.

5. Vücut Duruşu Alıştırmaları

Bu alıştırmlar omuriliği, sırtı, göbek kaslarını ve boynu kuvvetlendirir. Aynı zamanda beden duruşunu ve dengeyi geliştirir.

2.4.2.Dikkat Geliştirme Programları

Özdoğan (1999) da algı, bellek, güdülenme ve ben'in geliştirilmesi ile ve bu konuda yapılacak düzenli bir eğitimle dikkatin bir konu üzerinde toplanmasının ve var olan dikkat kapasitesinin eğitimle geliştirebileceğini belirtmektedir (Kaymak, 2003, 145).

Lauster (1999), Ettrich (1998) dikkatin eğitimle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Borchert' in (1998) belirttiğine göre, dikkat toplama problemlerinin ortadan kaldırılmasıyla ilgili olarak literatür incelendiğinde, okul içinde ve okul dışında uygulanan dikkat toplama eğitimi programlarıyla karşılaşılmaktadır. Kaymak'ın (2003) aktardığına göre bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir;

- İlköğretimde Dikkat ve Dikkat Toplama Eğitimi;

Messer (1992) tarafından geliştirilen bu eğitim programı, ilköğretim 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrenciler için hazırlanmış bir eğitim programıdır. Okuldaki materyaller ve okul dışındaki materyallerin (yap-boz gibi) birlikte kullanılması ile oluşturulmuştur

- Okulda Gevşeme Alıştırmları;

Krowatschek ve Krowatschek'in (1994) geliştirdikleri bu eğitim programı, ilköğretim 1. sınıftan, 6. sınıfa kadar olan çocuklara yöneliktir. Sınıf içerisinde müzik yardımıyla çocukların sistematik gevşemeleri ve dinlenmelerini sağlamak ve böylece psikosomatik rahatsızlıklardan ve gerginliklerden kurtulmalarına ve dikkatlerini iyi toplamalarına yardım etmektedir.

- Gevşeme Çalışmaları;

Schultz (1973) tarafından geliştirilen bu programda, çocukların bedenlerinin farkına varmalarını sağlamak için çeşitli alıştırmlar yapma, küçük hikayeler ile gevşeme

çalışmaları yardımıyla çocuklara kaslarını nasıl gevşetebileceklerini öğretme teknikleri yer almaktadır (Akt. Borchert, 1998).

- Aşırı Hareketli Çocuklar İçin Hazırlanmış Eğitim Programı;

Krowatschek ve Krowatschek (1996) tarafından geliştirilen bu eğitim programı, 9-16 yaşları arasındaki hiperaktif çocuklar için hazırlanmıştır. Bu programın amacı, olumsuz benlik algısını, olumlu benlik algısına dönüştürmektir. Bu eğitim programının kuramsal temelinde Ellis'in (1982), akılcı duygusal terapisi yer almaktadır. Çocukların irrasyonel düşüncelerinin, rasyonel düşünceye dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, rahatsız edici düşüncelerin ortadan kaldırılması ile, rahatsız edici duygularda ortadan kalkmaktadır. Çalışma malzemeleri, sınıfta çalışılan alıştırılardan oluşmaktadır. Bu çalışmadaki alıştırımların, olumlu ve iyi insan ilişkilerinin olduğu bir ortamda yapılmasına çalışılmıştır.

- İlköğretimde Dikkat Toplama Eğitim Programı;

Schöll 'ün (1997) hazırladığı dikkat toplama eğitim programı, okul içinde dikkatin dağılmasını önleme ve toplanmasına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Öncelikle çocuklara, dikkat toplama ve dikkatin dağılması hakkında bilgi verilmektedir. Çocuklar dikkat toplama ve dikkat dağınıklığı hakkında bilgilendirildikten sonra pratik uygulamaya geçilmektedir. Eğitim programının uygulanması sırasında kendi kendine talimat verme metodu uygulanmaktadır (Akt. Borchert, 1998).

- Atak (impulsive), Çocuklar İçin Dikkat Toplama Alıştırımları;

Wagner (1976) tarafından, bilişsel model alma ve kendi kendine talimat verme yöntemleri kullanılarak, atak çocuklara yönelik olarak hazırlanmış bir eğitim programıdır. Çalışmanın sonucunda, çocukların dikkat toplama becerilerinde olumlu değişikliklerin olduğu saptanmıştır. Bu programın daha sonraki dikkat toplama eğitim programlarına önderlik ettiği bildirilmektedir (Akt. Borchert, 1998).

- Dikkat Toplama Terapi Programı;

Bu program Lauth ve Schlottke (1997) tarafından, dikkat toplama bozukluğu yaşayan ilkökul çocukları için hazırlanmış, bir grup terapi programıdır. Programın temeli

Meichenbaum'un (1971) bilişsel model alma ve kendi kendine talimat verme yöntemlerine dayanmaktadır. Bu programda dikkatle ilgili üç temel öge esas alınmıştır. Bunlar;

- Temel beceriler; görsel ayırt etme, bilgileri alma ve mevcut bilgileri karşılaştırarak anlama,
- Yapılan işi düzenleme; amaca uygun davranma, yapılan işin amaca uygun olup olmadığını test etme,
- Yapılan işin planlanması, organizasyonu, çözüm sürecinin planlanması ve çözüm yolunun bulunması, anlaşılması, elde edilen bilgilerin daha sonra kullanılması.

Bu eğitim programı dört ana noktadan oluşmaktadır. Bu noktalar,

Temel eğitim: temel beceriler ve davranışın yönlendirilmesini içeren 12 eğitim bölümünden oluşur.

Strateji eğitimi: on üç eğitim bölümünden oluşur. Değişik ödev şekillerinin uygulanması ve çözümüne yönelik yöntemleri temel alır.

Bilgilerin transferi: terapi ortamında öğrenilen yöntemlerin okuldaki çalışmaların içeriğine taşınması aşamasıdır.

Anne-baba eğitimi: anne-babaların çocukların dikkat toplama sorunları hakkında bilgilendirilmelerine yönelik, dört oturumdan oluşan bölümdür.

- Dikkat Toplama Eğitimi;

Krowatschek ve Krowatschek'in geliştirdiği (1996) bu program çocuklarla yapılan 6-8 saatlik dikkat toplama çalışmalarından oluşmaktadır. Bu programda ayrıca anne-babalarla beş ve öğretmenlerle iki saatlik bilgilendirme toplantıları da bulunmaktadır. Çalışma süresince annelerin çocukları ile çalışma ortamları videoya kaydedilmekte ve yapılan eğitim hataları üzerine tartışılmaktadır. Dikkat toplama çalışmaları, gevşeme alıştırmaları ve kendi kendine talimat verme yöntemlerini de kapsamaktadır. Program, çalışmaya başlamadan önce gevşeme alıştırmaları yapma, izlenimler üzerinde konuşma, çalışmalar arasında ara verme, çalışmalar sırasında "kendi kendine talimat verme"

yöntemini kullanma ve evde de bu çalışma yöntemini sürdürme şeklinde uygulanmaktadır.

- Dikkat Toplama Eğitimi Programı;

Döpfner, Schürmann ve Frölich (1997) tarafından geliştirilen bu program, davranışçı görüşü temel almaktadır. Bu eğitim programında dikkat toplama, ilişki bozukluğu ile birlikte ele alınmaktadır. Çalışmada üç ile on iki yaşları arasındaki çocuklarla, aşağıdaki konular dikkate alınarak çalışılmaktadır:

1. Eğitim programı,
2. Olumlu anne–çocuk ilişkisi,
3. Eğitimsel müdahaleler,
4. Belli davranış sorunlarının çözülmesi,
5. Kazanılan olumlu davranışların yerleştirilmesi ve çocuk merkezli koruyucu önlemlerdir. (Akt. Borchert, 1998).

- Stresle Baş Etme Programı;

Klein, Hessling ve Lohaus'un (1998) geliştirdiği bu eğitim programında Lazarus'un (1993) stresle baş etme yönteminden yararlanılmıştır. Lazarus'a göre stres ortamı, bireyin ortamı nasıl değerlendirdiğine ve bu ortamla baş etme yöntemlerini nasıl geliştirdiğine bağlıdır. Bireyin ortamı kontrol etmesi, gerçekçi düşünmesi ve kendisinden gerçekçi beklentisi stresi azaltmaktadır. Çalışma süresince, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden sekiz ya da en fazla on iki çocukla çalışılmıştır. Çalışmalarda stres ortamının farkına varma, stres tepkisi üzerinde durma ve stresle uygun bir şekilde baş etme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Rol oyunları ile denemeler yapılmıştır. Çalışmalarda temel kas gevşetme alıştırmaları ve stres azaltıcı bilişsel süreçler (olumlu düşünme) üzerinde durulmuştur.

- Gevşeme Eğitimi Programı;

Petermann (1993), bu programda gevşeme çalışmaları ve hayal etme teknikleri birleştirilerek uygulanmaktadır. Beş ile on iki yaşları arasındaki ürkek, hiperaktif ve saldırgan çocuklar üzerinde, bu programın yararlı olduğu belirtilmektedir. Çalışmalarda Kaptan Nemo hikayeleri kullanılmaktadır. Kaptan Nemo hikayeleri, on dört gevşeme alıştırmadan oluşmaktadır. Hikayelerde çocuklara bir gerginlik sürecinden sonra, bir gevşeme süreci yaşatılmaktadır (Akt. Borchert, 1998).

- Ettrich (1998) Çocuklar için Dikkat Toplama Eğitim Programı

Bu eğitim programı, okul öncesi, 1. ve 2. Sınıf, 3. ve 4. Sınıf olmak üzere 3 kitap halinde hazırlanmıştır. Ettrich öncelikle, her bir kitabın girişinde o yaş çocuklarının bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinden söz etmiştir. Daha sonra ‘‘Dikkat Toplamadan Nen Anlıyoruz?’’, ‘‘Dikkat toplama problemlerinin oluşma nedenleri nelerdir?’’, ‘‘Teşhisi nasıl koyabiliriz?’’ konusunda açıklamalar getirmiştir.

Bu eğitim programının kuramsal çerçevesi olumsuz duygu kontrolü, pozitif pekiştirme, bilişsel model alma ile karakterize edilebilir.

Bu eğitim programı, 20 günlük çalışma süresinden oluşmaktadır. Her gün için hazırlanmış olan alıştırmalar ve uygulamalar yönergeleri ve puan tabloları ile verilmiştir.

Oluşturulan materyal bir taraftan çocuklar için hazırlanan ticari oyuncak malzemelerinden diğer taraftan çeşitli alıştırmaları içeren bir kitaptan oluşmaktadır. Programın içerdiği labirentler, işaretleme yada doldurma alıştırmaları, resim karşılaştırma, bellek alıştırmaları, puzzle oyunları ve okul yaşına uygun hesaplama alıştırmaları yer almaktadır.

- Lauster (1999): Dikkat Toplama Oyunları

Lauster, 1975 yılında geliştirmiş olduğu dikkat toplama oyunları kitabının kapsamını genişleterek ve alıştırma sayısını artırarak bu eğitim programı kitaplarını hazırlamıştır.

İlköğretim 1. sınıftan itibaren 6. Sınıfta dahil olmak üzere, her bir sınıf düzeyi için bir alıştırma kitabı hazırlamıştır. Her sayfada bir alıştırma ve onun yönergesi yer

almaktadır. Alıştırıcılar, oyun niteliğinde hazırlanmış ve böylece çocukların zevk alarak çalışmaları ve dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Düring (1972), 9-11 yaşları arasındaki içtepesel ve tutarlı çocukların annelerinin çocuklarına karşı davranışlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, içtepesel çocukların anneleri, çocuklarının başarıları ya da başarısızlıkları karşısında sözel olarak nötr davranmışlardır. Aynı zamanda ödevlerine yardım edici bilgiler vermişler, ödevlerine karışmışlardır. Tutarlı çocukların anneleri ise, çocuklarının başarıları karşısında sevinmişler, başarısızlıkları karşısında da olumlu yönde destekleyici konuşmuşlar, ödevlerine yardım etmemişler, çocukların ödevleri kendilerinin yapmalarına olanak sağlamışlardır. Araştırma sonucunda, çocuğu destekleyici fakat kendi kendine karar vermesini sağlayan, ödevlerini kendisinin yapmasına fırsat veren, konulara karşı ilgisini uyandıran bir eğitim tarzının başarılı olabileceği görülmüştür.

Simpson ve Nelson (1972), çalışmalarında çocuklardaki hiperaktif davranışların nefes kontrolü ve dikkat eğitimi metoduyla azaltılmasını araştırmışlardır. Dikkat eğitiminde biofeedback ve edimsel koşullanma prensipleri, çocuğun aşırı ve rahatsız edici motor davranışlarının üzerinde kontrol geliştirmeleri ve öğrenme durumlarındaki dikkatlerini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmaya 6 ile 8 yaşları arasında öğrenme güçlüğü olan altı çocuk katılmıştır. Çocuklardan üçü nefes kontrolü ve dikkat eğitimi verilen gruba, diğer üçü de kontrol grubuna atanmıştır. Ölçümler eğitimden önce, eğitim sırasında ve eğitim sonrasında yapılmıştır. Ölçümler, nefes ölçümleri, performans, dikkat test puanları ve öğretmenin sınıf davranışlarını puanlamasından oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, nefes kontrolü ve dikkat eğitimi programının başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Hochmuth (1992), 200 çocukla yaptığı bir araştırmada, kas gevşetici tekniklerin çocukların okul başarılarında ve dikkat toplama yeteneklerinde olumlu değişikliklere yol açtığını saptamıştır. Özellikle kas gevşetme tekniklerinin, okul öncesi ve 1. ve 2. sınıftaki çocukların dikkatlerini toplamalarında etkisi olduğunu saptamıştır.

Öktem ve Sonuvar (1993), 1977-1986 yılları arasındaki Hacettepe Çocuk Ruh Sağlığı Bölümünde “Dikkat Eksikliği (DE)”tanısı alan çocukları, demografik veriler, doğum, erken gelişim ve aile özellikleri, zihinsel düzey, algılama bozuklukları, hiperaktivite, ruhsal ve nörolojik yakınmalar, silik nörolojik belirtiler ve kullanılan ilaçlar yönünden bir kontrol grubu ile karşılaştırmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir: DE tanısını alan çocukların büyük çoğunluğu 6 yaşlarındadır. DE sorunu olan çocukların ebeveynlerinde de aynı özellik gözlenmektedir (%60 oranında). DE’li çocukların %85.8’i kentte oturmaktadır. DE’li çocukların babaları yüksek eğitim almıştır, annelerin ise çoğu ev hanımıdır. Yüksek okul mezunu annelerin oranı %7.4’dür. DE’li gruptaki ailelerin %50’sinin iki çocuğu var ve DE’li çocuklar (%56.6- %46.2 oranında) 1. çocuktur. Çocukların bu bölüme başvurmasını tavsiye eden öğretmenlerin oranı ise %27 olarak bulunmuştur.

İlköğretim düzeyindeki çocuklarla yapılan dikkati toplama ve geliştirme çalışmaları genellikle bilişsel niteliktedir. Schöll (1997), kendi kendine talimat verme ve bilgilendirme metodlarını kullandığı çalışmasında önce öğrencilere dikkatin toplanması ve dağılması konusunda bilgiler vermiş, daha sonra uygulamalara geçmiştir.

Earhard (1970) tarafından dikkat becerileri açısından risk altında olan dört yaş çocuklarıyla yapılan dikkat eğitimi sonrasında daha iyi bilişsel yeterlilik geliştiği belirtilmiştir.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karaduman (2004), Ettrich(1998) tarafından geliştirilen ‘Konsantrasyon Eğitim Programı’ ve Lauster (1999) tarafından geliştirilen ‘Konsantrasyon Oyunları’ temel olarak 24 oturumluk (n=6; 3 kız,3 erkek) bir program uygulamıştır. Bu çalışmada, dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere, Öğrenci bilgi formu, Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, 4. ve 6. sınıflara yönelik, Benlik Algısı Soru Listesi, ön test olarak uygulanarak, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait birinci dönem başarı notların aritmetik ortalaması, başarı notu olarak hesaplanmıştır. Daha sonra deney gruplarında bulunan deneklere 24 oturumdan oluşan eğitim programları

uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden bir hafta sonra aynı testler, son test olarak uygulanarak, öğrencilerin ikinci dönem başarı notları alınarak grupların, dikkat toplama düzeyleri, benlik algılama ve başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algısı üzerinde ve okul başarısı üzerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Yaycı (2007), İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın problemi doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim etkinliğinin planlanması amaçlanmıştır. Araştırma deneme modelindedir. Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul Özel Derya Öncü İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tüm çalışma evrenine ulaşılmıştır. Örneklem seçiminde ise normal düzeyde puan alan öğrencilerden 14 kız ve 14 erkek toplam 28 öğrenci alınmıştır. Yaş dağılımı olarak ise 9.0 ile 9.11 ay arasında olanlar alınmıştır. Çalışmada deney grubuna 13 oturumluk bir program uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat düzeyi araştırmanın değişkenleridir. Araştırmada ‘ön test- son test ’ deneysel model kullanılmıştır. Verilen eğitim sonunda dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerileri düzeyinde son test lehine gelişme olmuştur.

Kaymak (2003), doktora tezinde dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Ankara İli Mamak İlçesi Demirlibahçe İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin arasından yansız olarak atanmış 42 denekle yürütülmüştür. Araştırmada, ilköğretim okullarının 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programın etkililiğini test etmeyi amaçlayan, deney-kontrol gruplu, ön test-son test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin farklı cinsiyetlerde ve farklı sınıf düzeylerinde olmalarının, dikkat toplama

düzeyleri üzerinde ne tür bir etki oluşturduğuna bakılmıştır. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan deneklere Bourdon Dikkat Testi Harf Formu (BDT) ve Ettrich Dikkat Testi (EDT) öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklere 13 oturumdan oluşan dikkat toplama eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden hemen sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan deneklere BDT ve EDT sontest olarak uygulanarak grupların dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Dikkat toplama eğitimi programının etkisinin uzun süreli olup olmadığını sınamak için son testlerin uygulanmasından 3 ay sonra hem deney ve hem de kontrol grubunda yer alan deneklere BDT ve EDT izleme ölçümü yapmak amacıyla tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubundaki deneklerin dikkat toplama düzeylerinde .05 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerindeki artışın uygulanan dikkat toplama eğitim programından kaynaklandığını göstermiştir. Dikkat toplama eğitim programının dikkat toplama düzeyini artırıcı etkisinin sınamak için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama testlerinden aldıkları sontest puanları ile izleme testi puanları karşılaştırılmış ve deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerindeki artışın uzun süreli olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir bulgusu da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı cinsiyetlerde ya da sınıf düzeylerinde olmalarının öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığıdır. Bu araştırmanın sonucunda, dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerini geliştirdiği ve bu eğitim programının uzun süreli etkileri olduğu söylenebilir.

Kaymak (1995), yüksek lisans tezinde, belli bir dikkat toplama eğitimi programının okul öncesi (5 yaş) çocuklarının dikkat toplama gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Eğitim materyali olarak, “Frostig Görsel Algı Eğitimi Programı” ve Lauster (1975) tarafından geliştirilen “Dikkat Toplama Oyunları” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı, 8 hafta ve her hafta iki ya da üç oturum olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; uygulanan dikkat toplama eğitim programının, okul öncesi çocuklarının dikkat toplama ve el göz koordinasyonu becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada dikkat geliştirme eğitim programının ilkökul 2. Sınıfa devam eden çocukların dikkat toplama becerilerine etkisi sınanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, dikkat toplama becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış eğitim programı, bağımlı değişken ise dikkat toplama becerisidir.

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak alınır. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2003: 97).

Bu desen doğrultusunda, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan deneklere Bourdon Dikkat Testi Harf Formu (BDT) ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklere 8 oturumdan oluşan dikkat toplama eğitimi programı uygulanmıştır. Oturumların uygulama süresi yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden hemen sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan deneklere BDT son test olarak uygulanarak grupların dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Aynı şekilde öğrenci davranışlarında değişiklik olup olmadığının gözlenmesi için öğretmenlerine DSM-4 'e dayalı tarama ve değerlendirme ölçeği dikkatsizlik alt boyutu son test olarak uygulanmış ve öğretmen gözlem puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Kayseri ili Talas 75. Yıl Mühabe Germirli İlkokuluna devam eden 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu

öğrenciler arasından dikkat toplama düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak atanmış 40 çocuktan, 20'si yansız atama yoluyla deney grubuna, diğer 20'si ise kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı her iki grupta da 10 erkek, 10 kız öğrenci şeklinde eşitlenmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. Bourdon Dikkat Testi (BDT)

Bourdon Dikkat Testi' nin en son kullanılan şekli Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. Bourdon, testi iki formdan oluşturmuştur. Kaymak'ın (2003) aktardığına göre birincisi belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli figürleri karışık olarak verilmiş figürler arasından bulma ve işaretleme şeklindedir (Brickenkamp, 1975). 1962' de testin Bourdon Viersma Formu geliştirilmiştir. Bourdon Viersma formunda üç, dört ve beş noktadan oluşan şekiller yer almaktadır ve bu şekillerden dört noktalı olanların işaretlenmesi istenmektedir (Rapp, 1982). Test kesintisiz bir dikkat yönelimini gerektirmektedir. Testin uygulanması sırasında benzer işlemler sürekli tekrarlanır (örn. belli harfleri diğer harflerin arasından bulma gibi) (Wagner, 1990).

Harf formu iki sayfadan oluşmaktadır. Her iki sayfada da 1140 kitap harfi bulunmaktadır. Yani testin harf formu toplam 2280 harften oluşmaktadır. Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta ve bu sayfada toplam 450 adet küçük şekil yer almaktadır. Şekil formunda da tüm şekillerin arasından belli şekillerin bulunması istenmektedir. Testin uygulanması için belirlenmiş bir yaş sınırı yoktur. Ancak çocukların harfleri tanıma becerisine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Belirlenmiş bir zaman sınırı da yoktur. Testin değerlendirilmesinde zaman, doğru sayısı ya da hata sayısı dikkate alınabilir. Uygulayıcı belli bir zaman içerisinde (örn. 5 dakika) çocukların kaç tane doğru cevap işaretlediğini sayarak değerlendirme yapabilir. Çocukların işaretlemesi gereken harflerden ya da şekillerden kaç tane doğru işaretlediğini sayabilir. Ya da çocukların işaretlenmesi gereken harfler ya da şekiller dışında başka bir harfi ya da şekli işaretleyip işaretlemediğine de bakabilir. Oluşturulmuş bir şablon yoktur. Uygulayıcı hangi harflerin ya da şekillerin işaretlenmesi gerektiğini kendisi belirleyebilir ve kendi şablonunu oluşturabilir (Brickenkamp, 1975).

Bu araştırmada Bourdon Dikkat Testi' nin Harf Formu kullanılmıştır. Bourdon Dikkat Testi, Wagner' in (1990) belirttiği gibi, oldukça kökleşmiş ve sık kullanılan bir testtir. Ayrıca her yaş grubu için kullanılabilir olması da tercih edilme nedenlerinden birisidir.

Bourdon Dikkat Testi Harf Formu ile Brickenkamp (1975) tarafından geliştirilen d2 dikkat testi (Aufmerksamkeits-Belastungs-Test) arasında benzerlikler vardır. d2 testi Bourdon Dikkat Testi Harf Formu' nun geliştirilmiş bir şeklidir. 9-60 yaş arasındaki bireylerin dikkat toplama becerisini ölçen bir testtir. Dört kişilik gruplar halinde uygulanan testte, bireyden iki çizgisi olan d harflerini işaretlemesi istenir Her iki test karmaşık harflerin arasından belli harfi ya da harfleri bulmaya yönelik olarak hazırlanmıştır (Brickenkamp, 1981).

Yurt Dışında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Bourdon Dikkat Testi için belirtilen bir geçerlik ya da güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır.

Türkiye' de Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Suna KAYMAK tarafından yapılmıştır. Aşağıda aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları anlatılmaktadır.

Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)' nin Geçerlik Çalışması: BDT' nin geçerlik çalışması "Benzer Ölçekler Geçerliği Yöntemi" ile yapılmıştır. Bu çalışmaya 2. ve 3. sınıflardan toplam 150 öğrenci katılmıştır. Benzer ölçekler geçerliği için, BDT' nin benzer ölçeği olarak Turgay (1995) tarafından geliştirilen "Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama Ve Değerlendirme Ölçeği" 'nin "Dikkat Eksikliği, Aşırı Hareketlilik, Dürtüsellik " alt başlıklarını içeren 1. Bölümü (iki alt ölçeği) kullanılmıştır

Benzer Ölçekler Geçerliği çalışması yapılırken, Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama Ve Değerlendirme Ölçeği' nin 1. bölümünden (dikkat eksikliği, hiperaktivite-dürtüsellik alt ölçekleri) elde edilen puanlar ile BDT' den elde edilen puanlar arasında negatif ilişkinin olması beklenmiştir. Yani, bu ölçekten düşük puan alan bir öğrencinin BDT' den yüksek puan alması ya da bu ölçekten yüksek puan alan bir öğrencinin BDT' den düşük puan alması beklenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olarak doldurdukları Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği' nin 1.

bölümünün puanlanması sonucunda öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanlar ile BDT’ den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki geçerlik katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. İlişkinin negatif düzeyde yüksek çıkması beklenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r = -.714$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç .01 düzeyinde anlamlıdır.

Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)’ nun Güvenirlik Çalışması: Bourdon Dikkat Testi Harf Formu’ nun güvenirlik çalışması Demirlibahçe İlköğretim Okulu’ na devam eden 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 150 öğrenciyle yapılmıştır. Bu öğrenciler daha sonra yapılan deneysel işleme dahil edilmemişlerdir. BDT’ nin güvenirlik çalışmasında “Test Tekrar Test Güvenirliği Yöntemi” kullanılmıştır. Toplam 150 öğrenciyle testin ilk uygulaması gerçekleştirilmiş ve ilk uygulamadan 14 gün sonra test aynı gruba tekrar uygulanmıştır. 1. ve 2. uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki güvenirlik katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r = .937$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç .01 düzeyinde anlamlıdır.

3.3.2. Dikkat Eğitim Programı

Öğrencilerin dikkat toplama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan programda Suna KAYMAK ÖZMEN’ in ‘‘Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler’’ kitabındaki etkinlikler kullanılmıştır. Kitapta öğrencilerin gelişim düzeyine uygun dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlar bulunmaktadır. Bu etkinlikler, egzersizler ve oyunlar düzenlenerek oluşturulan program deney grubundaki öğrenciler 6-7 kişilik gruplara ayrılarak, boş bir sınıf ortamında uygulanmıştır. Her bir öğrencinin katılımı ve öğrencilerin birbiriyle etkileşimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Dikkat toplama eğitim programı toplam 8 oturumdan oluşmuştur. Her grupla haftada bir oturum yapılmış ve oturumlar bir ders süresi olan 40 dakika sürmüştür. Her oturumda aynı kitap içerisinde yer alan gevşeme egzersizlerinden uygun olanlar etkinlik başlarında yaptırılarak öğrencilerin rahatlayıp sakinleşmeleri ve bununla ilgili farkındalıklarının artırılması sağlanmıştır.

Dikkat toplama eğitim programı uygulanması aşamasında aşağıdaki ilkeler esas alınmıştır:

- Öğrencilerle grup çalışması yapılmıştır.
- Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, sabır ve güler yüzlülüğün esas alındığı bir ortam sağlanmıştır.
- Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına, seviyelerine uygun ve kolaydan-zora doğru olacak şekilde ayarlanmıştır.
- Etkinlikler yapılmaya başlanmadan önce yönergenin iyi anlaşılması sağlanmıştır. Ne yapmam gerekiyor sorusuna cevap aranması ve öğrencilerin ne istendiğini açık bir şekilde anlaması sağlanmıştır.
- Bir etkinlik tam olarak bitirilmeden diğerine geçilmemiştir.
- Her oturumun başında gevşeme egzersizleri yapılmış, öğrencilerin vücutlarında ki rahatlamamanın fark edilmesi sağlanmıştır.
- Her etkinlik bitiminde öğrencilerin kendinin ve arkadaşlarının etkinlik kağıdını kontrol ederek birbirlerine geri bildirim vermeleri, eksik ya da yanlış yaptıklarını fark etmeleri sağlanmıştır.
- Etkinlikler yapıldıkça hata oranının azalması beklenir.
- Dikkatin egzersizlerle güçlendirilmesi, motivasyon ve güdüleme ile desteklenmelidir.

3.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ)

Bu ölçek Atilla TURGAY (1995) tarafından DSM-IV tanı ölçütleri temel alınarak geliştirilmiştir. Dokuzu dikkat eksikliğini, 9'u aşırı hareketlilik ve dürtüselliği, 8'i karşı olma karşı gelme bozukluğunu, 15'i davranım bozukluğunu sorgulayan 41 sorudan oluşmuştur. Her madde 0: hiç yok, 1: biraz, 2: oldukça fazla, 3: çok fazla biçiminde puanlanmaktadır.

DEHB tanısı için dikkat eksikliğini sorgulayan 9 maddenin en az 6'sının 2 ya da 3, aşırı hareketlilik ya da dürtüsellliği sorgulayan 9 maddenin en az 6'sının 2 ya da 3 olarak puanlanması gerekmektedir. KOKGB için 8 maddenin en az 4'ünün 2 ya da 3 olarak puanlanması; DB tanısı için ise 25 maddenin en az 2'sinin 6 ay ya da 1 yıl süreyle var olması gerekmektedir.

“Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği”, DSM IV ölçütlerine göre geliştirilen, dikkat eksikliğini sorgulayan 9, aşırı hareketliliği sorgulayan 6, dürtüsellliği sorgulayan 3 ve karşı gelme bozukluğunu sorgulayan 8 madde ile davranım bozukluğunu sorgulayan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, DSM IV ölçütlerinin anlamı değiştirilmeden soru şekline dönüştürülmesi şeklinde geliştirilmiştir. Her madde için 0= yok, 1= biraz, 2= fazla, 3=çok fazla seçenekleri bulunmaktadır (Erman ve diğerleri, 2000).

Türkiye’de geçerlik güvenirlik çalışması Ercan ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama Ve Değerlendirme Ölçeği’ nin dört alt ölçeği (dikkat eksikliği, hiperaktivite-dürtüsellik, karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu alt ölçekleri) için, iç ve dış ölçütler esas alınarak güvenirlik, geçerlik ve madde analizi Ercan, Amado, Somer ve Çıkoğlu (2001) tarafından yapılmıştır. Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama Ve Değerlendirme Ölçeği dikkat eksikliği alt ölçeğinin %89.4 oranında doğru sınıflama yaptığı görülmüştür. Bu sonuç, ölçeğin yüksek bir ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Madde düzeyindeki analizlere bakıldığında, tüm maddelerin madde-toplam puanlarının oldukça yüksek olması ve Cronbach-alpha güvenirlik katsayısının yüksek olması (.88), ölçek maddelerinin aynı tür bir özelliği ölçmekte olan, iç tutarlılığı yüksek bir ölçek olduğunu göstermektedir. Hiperaktivite – dürtüsellik alt ölçeğinin, %84 oranında doğru sınıflama yaptığı görülmüştür. Madde düzeyindeki analizlere baktığımızda tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyonlarının çok yüksek olduğu görülmektedir ve Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı (.95) olarak bulunmuştur (Ercan, Amado, Somer ve Çıkoğlu, 2001).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada Suna Kaymak tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular, daha önce hazırlanmış olan örneklerin incelenmesiyle ve çalışma süresince ihtiyaç duyulabilecek bilgilerin elde edilmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu kişisel bilgi formundaki bilgiler, öğretmenlerden, öğrenci kişisel dosyalarından, öğrencilerin kendilerinden ve ailelerinden elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının atanmasında bütün bu ölçütler göz önüne alınmıştır. Her öğrencinin her bir ölçekten almış olduğu puanlar ve sosyoekonomik düzeyi sütunlar halinde yazılmış ve yukarıdaki ölçütlerden herhangi birini dahi karşılamayan öğrenciler elenmiştir. Yukarıdaki ölçütlerin her üçünü sağlayan öğrencilerden oluşan bir liste elde edilmiş ve öğrenciler deney ve kontrol gruplarına bu listeden tesadüfi yöntemle atanmışlardır. Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanmalarında cinsiyet değişkeni de göz önüne alınmış, sayıları eşitlenmeye çalışılmıştır. Örneklem, deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin toplanması

Çalışmaya başlamadan önce araştırmanın içeriğini kısaca anlatan bir rapor hazırlanarak uygulamanın anasınıflarında yapılması için ilgili kurumlara müracaat edilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasıyla program uygulanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda şu işlemler yapılmıştır.

- Çalışma, ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin tümüne Bourdon Dikkat Testinin uygulanıp, bu testten ortalamanın altında puan alan öğrenciler arasından cinsiyet değişkenine göre atanan 40 öğrencinin yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanmasıyla başlamıştır.
- Deney ve kontrol grubuna atanan öğrencilerin program öncesi davranışları Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutuna göre puanlanmıştır.

- Çalışmada deney grubuna ilkokul 2. Sınıf eğitim programı yanında dikkat toplama becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna ilkokul 2. Sınıf eğitim programı dışında herhangi bir program uygulanmamıştır.
- Dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlardan oluşan dikkat eğitim programı deney grubuna boş bir sınıf ortamında haftada 1 kez olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanmıştır.
- 8 hafta sonunda son test uygulaması yapılarak uygulama süreci sona erdirilmiştir.
- Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16. 00 programıyla analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Uygulanan program öncesi ve sonrası öğrencilerin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi, öğrencilerin ön test-son test fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi, öğrencilerin ön test-son test fark puanlarının anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

1. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 1’de deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 1. Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Burdon Dikkat Testi	N	X	Std. Sapma	En Düşük	En Yüksek
Ön test	20	103,55	21,10244	69,00	135,00
Son test	20	157,40	11,60036	134,00	171,00

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere deney grubu öğrencilerinin program öncesi Burdon Dikkat Testi puan ortalamaları **103,55 iken; program sonrası 157,40’a yükselmiştir.** Ayrıca program öncesi en düşük puan 69,00 ve en yüksek puan 135,00 iken; program sonrası en düşük puan 134,00 ve en yüksek puan 171,00 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan program öncesi ve sonrası, Bourdon Dikkat Testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin **wilcoxon işaretli sıralar testi** sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,921*	,000
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	0	-	-		

**Pozitif sıralar temeline dayalı*

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,921$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3'te deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 3. Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Dikkatsizlik	N	X	Std. Sapma	En Düşük	En Yüksek
Ön test	20	16,05	3,54631	11,00	25,00
Son test	20	8,70	3,31027	4,00	17,00

Tablo 3'ten anlaşılabacağı üzere deney grubu öğrencilerinin program öncesi dikkatsizlik puan ortalamaları **16,05 iken; program sonrası 8,70'e düşmüştür**. Ayrıca program öncesi en düşük puan 11,00 ve en yüksek puan 25,00 iken; program sonrası en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan program öncesi ve sonrası, dikkatsizlik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin **wilcoxon işaretli sıralar testi** sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	20	10,50	210,00	-3,941*	,000
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	0	-	-		

**Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dikkatsizlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,941$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın öğrencilerin dikkatsizlik sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

3. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5'te deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test – son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öntest-Sontest Farkı	Kız	10 10,65	106,50	48,50	,910
	Erkek	10 10,35	103,50		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi öntest-sontest fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6'da deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

ÇEDBÖ	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dikkatsizlik	Kız	10	11,95	119,50	35,50	,262
Ön test-Son test Farkı	Erkek	10	9,05	90,50		

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

5. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7’de deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Ön test-Son test Farkı					
İlkokul	8	11,19	3	3,840	,279
Ortaokul	4	11,38			
Lise	6	7,17			
Üniversite	2	16,00			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

6. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV’e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8’de deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

ÇEDBÖ	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dikkatsizlik Ön test-Son test Farkı	İlkokul	8	8,56	3	7,049	,070
	Ortaokul	4	16,63			
	Lise	6	10,75			
	Üniversite	2	5,25			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

7. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Ön test-Son test Farkı	İlkokul	4	11,50	3	4,756	,233
	Ortaokul	5	10,00			
	Lise	7	5,43			
	Üniversite	4	10,75			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

8. Dikkat toplama eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10'da deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

ÇEDBÖ	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dikkatsizlik Ön test-Son test Farkı	İlkokul	4	7,50	3	2,675	,445
	Ortaokul	5	12,40			
	Lise	7	12,07			
	Üniversite	4	8,38			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

9. Kontrol grubundaki öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11’de kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Bourdon Dikkat Testi	N	X	Std. Sapma	En Düşük	En Yüksek
Ön test	20	104,75	23,69294	63,00	135,00
Son test	20	104,50	22,06331	65,00	135,00

Tablo 11’den anlaşılaçağı üzere kontrol grubu öğrencilerinin program öncesi Bourdon Dikkat Testi puan ortalamaları 104,75 iken; program sonrası 104,50’ye düşmüştür. Ayrıca program öncesi en düşük puan 63,00 ve en yüksek puan 135,00 iken; program sonrası en düşük puan 65,00 ve en yüksek puan 135,00 olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan program öncesi ve sonrası, Bourdon Dikkat Testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin **wilcoxon işaretli sıralar testi** sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	8	13,56	-,131	,896
Pozitif Sıra	20	12	8,46		
Eşit	0	0			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-,131$; $p>,05$).

10. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13'te kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ dikkatsizlik alt boyutu ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Dikkatsizlik	N	X	Std. Sapma	En Düşük	En Yüksek
Ön test	20	16,00	2,88371	12,00	23,00
Son test	20	16,00	3,34034	11,00	24,00

Tablo 13'ten anlaşılabacağı üzere kontrol grubu öğrencilerinin program öncesi dikkatsizlik puan ortalamaları 16,00 iken; program sonrası yine 16,00 olmuştur. Ayrıca program öncesi en düşük puan 12,00 ve en yüksek puan 23,00 iken; program sonrası en düşük puan 11,00 ve en yüksek puan 24,00 olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan program öncesi ve sonrası, dikkatsizlik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin **wilcoxon işaretli sıralar testi** sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-042	,967
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	10	-	-		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dikkatsizlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-042$; $p>,05$).

11. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 15'te kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ön test-Son test Farkı	Kız	10	10,75	107,50	47,50	,853
	Erkek	10	10,25	102,50		

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

12. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 16'da kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

ÇEDBÖ	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dikkatsizlik	Kız	10	7,00	70,00	15,00	,070
Ön test-Son test Farkı	Erkek	10	14,00	140,00		

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

13. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 17’de kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	13	11,27	3	2,298	,513
Ortaokul	2	6,50			
Lise	4	11,50			
Üniversite	1	4,50			

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

14. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 18'de kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

ÇEDBÖ	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dikkatsizlik Ön test-Son test Farkı	İlkokul	13	9,04	3	5,091	,165
	Ortaokul	2	15,50			
	Lise	4	10,50			
	Üniversite	1	19,50			

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Davranış Bozuklukları Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

15. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 19'da kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Bourdon Dikkat Testi	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Ön test-Son test Farkı	İlkokul	5	15,10	3	5,953	,114
	Ortaokul	7	9,14			
	Lise	6	7,17			
	Üniversite	2	13,75			

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

16. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ) dikkatsizlik alt boyutu ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 20'de kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

ÇEDBÖ	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dikkatsizlik Ön test-Son test Farkı	İlkokul	5	11,10	3	3,804	,283
	Ortaokul	7	8,36			
	Lise	6	10,33			
	Üniversite	2	17,00			

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar yapılarak, bulgular literatürde bulunan diğer araştırma bulgularına benzerlik ve farklılıkları açısından değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının önceki araştırma bulgularını bazı açılardan doğruladığı gözlenmiştir. Fakat elde edilen bazı bulgular önceki araştırma bulgularından kısmen farklılık gösterirken, bazı bulgularla ilgili daha önce yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlardan oluşan bir dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı, yani deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde ise, herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen veriler literatürde ki şu araştırmalarla paralellik göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, dikkat toplama becerisinin eğitimle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Wagner (1990); Siebert (1979); Kinze ve Barchmann (1991); Dietrich (1984); Helmke ve Renkl (1993); Vester, Beyer ve Hirschfeld (1996); Lauster (1999); Ettrich (1998); Borchert (1998); Özdoğan (2001) dikkat toplama becerisinin eğitimle geliştirilebileceğine işaret etmekte ve dikkat toplama becerisinin geliştirilmesinde bu amaç için hazırlanmış olan eğitim programlarının önemini vurgulamaktadırlar. Leitner (1996) ve Schmidt (1991) de, dikkat toplama eğitimi programı uygulanan ilkokul öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinde olumlu yönde bir gelişmenin olduğunu belirtmektedirler. (Aktaran Kaymak, 2003). Bu araştırmadan elde edilen veriler literatürde ki bu araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Ayrıca Hochmuth (1992), 200 çocukla yaptığı bir araştırmada, kas gevşetici tekniklerin çocukların okul başarılarında ve dikkat toplama yeteneklerinde olumlu değişikliklere yol açtığını saptamıştır. Özellikle kas gevşetme tekniklerinin, okul öncesi ve 1. ve 2. sınıftaki çocukların dikkatlerini toplamalarında etkisi olduğunu saptamıştır. Forker-Tutschkus (1996) ve Jeschke (1996), okul öncesi çocuklarda dikkat toplama eğitimi tek başına ve dikkat toplama eğitimi ve kas gevşetici tekniklerin bir arada kullanılmasını karşılaştırmışlardır. Her iki yönteminde ayrı ayrı çocukların dikkat toplama başarısını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra her iki yöntemin birlikte kullanılmasının daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca Kaymak (2003), ilköğretim 2. ve 3. sınıfa giden çocuklarla yapmış olduğu dikkat toplama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmada, dikkat toplama eğitim programının çocuklarının dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde etkide bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubundaki deneklerin dikkat toplama anlamlı bir farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerindeki artışın uygulanan dikkat toplama eğitim programından kaynaklandığını göstermiştir. Karaduman (2004), Ettrich(1998) tarafından geliştirilen ‘Konsantrasyon Eğitim Programı’ ve Lauster (1999) tarafından geliştirilen ‘Konsantrasyon Oyunları’ temel alarak 24 oturumluk bir program uyguladığı araştırmasında dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Yayıcı (2007), İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması çalışmasında ‘ön test- son test ’ deneysel model kullanılmıştır. Verilen eğitim sonunda dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerileri düzeyinde son test lehine gelişme olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde bir değişimin meydana gelmemesinin, çocukların dikkat toplama becerilerinin arttırılabilmesi için, bu amaç doğrultusunda geliştirilecek dikkat toplama eğitim programlarına duyulan ihtiyacı yansıttığı düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda bulunan diğer bir bulgu da deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında ön testten son teste anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Dikkat toplama eğitim programlarının etkisinin cinsiyete göre fark yaratması konusunda ilgili literatürde Wagner (1990) , çok sayıda araştırmacının dikkat konusunda cinsiyet farklılıklarından söz etmediğini bildirmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler Kaymak (2003) ve Karaduman (2004) 'ın araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Kaymak (2003) araştırmasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı cinsiyetlerde ya da sınıf düzeylerinde olmalarının öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir. Karaduman (2004), araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda bulunan diğer bir bulgu da deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında anne- baba eğitim düzeylerine göre ön testten son teste anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmada Dikkat Toplama Eğitimi Programının ilkökul 2. sınıfa devam eden çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Verilerin istatistiksel sonuçları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Deney grubu öğrencilerinin program öncesi Bourdon Dikkat Testi puan ortalamaları 103,55 iken; program sonrası 157,40'a yükselmiştir. Ayrıca program öncesi en düşük puan 69,00 ve en yüksek puan 135,00 iken; program sonrası en düşük puan 134,00 ve en yüksek puan 171,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($z=-3,921$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmüştür. Yani uygulanan programın öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin program öncesi dikkatsizlik puan ortalamaları 16,05 iken; program sonrası 8,70'e düşmüştür. Ayrıca program öncesi en düşük puan 11,00 ve en yüksek puan 25,00 iken; program sonrası en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin dikkatsizlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ($z=-3,941$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Yani uygulanan programın öğrencilerin dikkatsizlik sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu

sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

- Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.
- Deney grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dikkat eğitim programının etkisinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.
- Kontrol grubu öğrencilerinin program öncesi Bourdon Dikkat Testi puan ortalamaları 104,75 iken; program sonrası 104,50'ye düşmüştür. Ayrıca program öncesi en düşük puan 63,00 ve en yüksek puan 135,00 iken; program sonrası en düşük puan 65,00 ve en yüksek puan 135,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-,131$; $p>,05$).
- Kontrol grubu öğrencilerinin program öncesi dikkatsizlik puan ortalamaları 16,00 iken; program sonrası yine 16,00 olmuştur. Ayrıca program öncesi en düşük puan 12,00 ve en yüksek puan 23,00 iken; program sonrası en düşük puan 11,00 ve en yüksek puan 24,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin dikkatsizlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-042$; $p>,05$).

- Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin Davranış Bozuklukları Testi ön test-son test fark puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubu öğrencilerinin Bourdon Dikkat Testi ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.
- Kontrol grubu öğrencilerinin ÇEDBÖ ön test-son test fark puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlardan oluşan bir dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı, yani deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde ise, herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç dikkat toplamanın eğitim sonucunda geliştirilebileceğini göstermektedir ve bu sonuca yönelik olarak şu öneriler sıralanabilir:

- Öğretmen yetiştiren fakültelerde, dikkat ve dikkat toplama eğitim programları ile ilgili konuların bir dersin içeriğinde kapsamlı olarak yer alması ve bu konuda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Dikkat becerileri geliştirme eğitimi ilkokul programlarına alınmalıdır.

- Sınıf öğretmenler, hizmet içi eğitim uygulamalarıyla, öğrencilerinin dikkatlerini nasıl daha iyi toplayabilecekleri konusunda bilgilendirilebilirler.
- Okullarda görevli bulunan psikolojik danışmanlar, dikkat toplama sorunları ve bu sorunlara yönelik uygulamalar konusunda eğitimden geçirilebilir.
- Okul psikolojik danışmanları, dikkat toplama sorunu olan öğrencilere yönelik çeşitli eğitim programları uygulayabilir.
- Öğrencilere erken yaşta dikkat becerileri geliştirme eğitimi verilmelidir.
- Farklı araştırmalarda, farklı yaş gruplarına, farklı dikkat geliştirme eğitim programları uygulanmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.

6.2.1. Anne- Baba ve Öğretmenlere Öneriler

Bu bölümde araştırmacının eğitim programı uygulama sürecinde çocukların dikkatini toplamaya yönelik kullandığı yöntemler ışığında anne- baba ve öğretmenlere yönelik bazı tavsiyelere yer verilmiştir. Bunlar:

- Eğitim programı uygulama sürecinde araştırmacının dikkat çeken konulardan biri bazı çocukların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin akranlarına göre düşük olması olmuştur. Kitap okumak tek başına iyi bir dikkat egzersizidir. Çok kitap okuyan kişiler okudukları ya da dinledikleri bir şeyi daha çabuk algırlarlar (Güllü, 2012, 85).
Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmanın en iyi yolu onlara model olmaktır. Anne baba ve öğretmenlerin kitap okuma konusunda çocuklara iyi birer örnek olması gerekmektedir.
- Günümüz çocuklarının en önemli sorunlarından biri de vücutlarında ki fazla enerjiyi atacak ortam bulamamalarıdır. Ancak çocukların buna ne kadar çok ihtiyaç duyduğu da okulda teneffüslerde, beden eğitimi derslerinde, sınıf ortamında ev içinde çok rahat gözlenmektedir. Bunun yanında dikkat eğitim programı uygulamalarında çocukların gevşeme egzersizleri yaparken çok eğlendikleri ve rahatladıkları gözlenmiştir. Hareket etmek, spor yapmak beyin için gerekli olan hormonların salgılanmasının artmasını sağlar. Böylece zihinsel yapı özellikleri (hafıza, kavrama hızı, problem çözme hızı vb.) gelişir. Ayrıca spor yapabilmek dikkat ve enerjiyi verimli kullanmayı gerektirir.

Bu yüzden çocukların hareket edecekleri, spor yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Ders başında ya da ödev yapmadan önce gevşeme egzersizleri yaparak çocukların sakinleşip rahatlamaları sağlanmalıdır.

- Dikkat eğitim programı uygulamalarında etkinliği çocuklar için ilgi çekici hale getirmenin, başarılı olduklarında davranışlarını pekiştirmenin ve yapamadıklarında cesaretlendirmenin öğrencileri motive ettiği çok açık ve net bir şekilde gözlenmiştir. Başarının tadını alan öğrencinin motivasyonu artar, daha çok başarmak ister ve bunun için çalışır (Güllü, 2012, 56).

Dikkat eksikliği olan öğrencinin sorunu belki de motivasyon eksikliğidir. Neyi, neden, ne için yapması gerektiğini bilmiyor yani hedef yoksunluğu yaşıyor da olabilir. Kendine özgü, küçük başarıları hiç kabul görmediği için etrafında ki insanların beklentilerini hiçbir zaman karşılayamayacağını düşünüyor da olabilir. Bunun aksine her istediği yerine getirilerek büyümüştür. Bu yüzden doyumsuzluk da yaşıyor olabilir. Bütün bunlara yönelik olarak çocuklara ders anlatırken, ödev yaptırırken dersi ilgi çekici hale getirmek, başarılarını pekiştirmek, başaramadığı zamanlarda cesaretlendirmek ve sorumluluk duygusunu kazandırmak gereklidir.

- Eğitim programı uygulama sürecinde dikkat geliştirme etkinlikleri uygulanmaya başlamadan önce yönergenin iyi anlaşılması konusu üzerinde durulmuş, ilk zamanlar araştırmacının okuması ve çocukların dinleyip anlaması sağlanmış, sonraları kendi kendilerine okuma, anlama ve talimat verme yöntemiyle ne yapmaları gerektiğinin iyi anlaşılması sağlanmıştır. Yönergeler okunmaya başlamadan önce çocukların başka işle uğraşıyor olup olmamasına dikkat edilmiş, yönergeler aşama aşama okunmuş, yönergeler okunduktan sonra anlaşılmayan yerlere yönelik sorulara kısa, net ve anlaşılır cevaplar verilmiştir. Düzenli ve devamlı çaba harcanan bu konuda zamanla gelişme görülmüş ve çocukların hata payında azalma sağlandığı görülmüştür. Bu yüzden çocuktan bir şey yapmasını istemeden önce çocuğun dinlediğinden emin olmalı, sonrasında yönergeler aşamalı verilmeli, kısa ve net olmalıdır.
- Oyun zamanı çocuğun en önemli zamanlarından biridir (Semerci ve Turgay, 2008, 118). Eğitim programı uygulama sürecinde çocukların oyun oynarken çok eğlendikleri gözlenmiştir. Bu oyunlar onların dikkatlerini geliştirmelerini sağlayacak oyunlar olması çocuklar için en önemli şeylerden biri olan oyunun

faydalı bir etkinliğe dönüşmesi sağlanmıştır. Bu yüzden çocuğun serbest zaman etkinliklerinin planlanarak faydalı etkinliklere dönüşmesi sağlanmalıdır.

- Sınıf ve ev içi kurallar çocuklarında fikirleri alınarak oluşturulmalı, bu kuralların amaçları ve sonucunda sağlayacağı faydalar çocuklara anlatılmalı, uymadıkları zaman karşılaşacakları sonuçlar hakkında bilgi verilmeli, en başta anne-baba ve öğretmenler bu kurallara uyarak örnek olmalıdır.
- Çocuklara ev ve okul yaşamında çocukların gelişim özelliklerine uygun bir takım sorumluluklar verilmeli ve başarıları takdir edilmelidir.
- Bu yaş dönemi çocuklarına bir konuyu anlatırken sadece sözel yöntemler kullanmak yeterli değildir. Görsel, işitsel yöntemler kullanılmalı, anne-baba ve öğretmenler kendi davranışlarıyla gösterip yaptırmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1996). Çocuk Eğitimi. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akbaş, T. (2000). Dikkat Eksikliği Çeken Çocukların Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (19), 9-13.
- Anderson, D. R., Lewin, S. R. (1976). Young children's attention to " Sesame Street. " Child Development, 47, 806 -811.
- Anderson, W.L (1989) "Attention,Tast and Time". The Effective Teacher:Study Guides and Reading., (Edited by L.W. Anderson) New York. McGraw-Hill Book Company.
- Arkonaç, S. A. (1998) Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi. İstanbul Alfa Yayınları. 2.Basım.
- Avant, L.L &Helson,H. (1990) Algı Kuramları. (Çev: Yurdal Topsever) İzmir. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, A. (1999) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Aysev, A., Erden, G., Kurdoğlu, F. (1998). Özgül öğrenme güçlüğü, Anneler babalar için el kitabı. Ankara: Lazer Ofset Basımevi.
- Baddeley, A. D. (1990). Human memory. Theory and practice. Allyn and Bacon. Boston.
- Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. N.J: Prentice-Hall,Englewood Cliffs.
- Barchmann, H. (1983). Konzentrations-training-programm für kinder.Universitaet Leipzig: Promotion A.
- Barkley, R. A. (1990). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and
- Bekman, S. (1998). Eşit fırsat: Anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi. Açev Vakfı Yayınları-12. İstanbul, Yapım Matbaası.

- Blaum, I., Czisch, G., Gratzner, W., Hobelsberger, R., Jenchen, H. J., Ollenhauer, R., Schumann, G., Thum, G., Wagner, K., Wallaschek, U. & Wenzel, K. (1994). Unruhige kinder in der schule. Was tun? München: Domino Verlag.
- Borchert, J. (1998). Effective trainingsprogramme zur erhöhungschulischer aufmerksamkeit. Ein überblick für lehrkräfte in sonderschulen.Sonderpaedagogischer kongress in Hannover. [www. vds-bundesverband.de/material/kongress98/borchert. htm](http://www.vds-bundesverband.de/material/kongress98/borchert.htm).
- Brickenkamp, R. (1981). Test d2. Aufmerksamkeits-belastungs-test. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Büyüköztürk, Ş. (2003) Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) Deneysel Desenler. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Campbell, S. B., Breaux, A. M., Ewing, L. J., Szumowski, E. K (1984). A one – year follow up study of parent-referred hyperactive preschool children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23, 243 - 249.
- Cherry,E.C. (1953) Some experiments on the recognition of speech, with one andwith two ears. Journal of Acoustic Society of America 25.
- Cociarella, A., Wood, R., Low, K. G. (1995). Brief behavioral treatment for attention deficit hyperactivity disorder. Perceptual and Motor Skills, 81, 225 –226.
- Corbetta, M. (1998) Frontopariatal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: identical, independenta or overlapping neural systems? Proc Natl Acad Sci. USA. 95:831-8
- DSM IV Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı (1994). Amerika Psikiyatri Birliği (çev. Köroğlu, E). Hekimler Yayın Birliği, Ankara
- Düring, I. (1972). Der einfluss mütterlichen erziehungsverhalten auf die genese der reflexivitaet und der impulsivitaet. Bochum: Psychol. Inst. Der Ruhr Uni.

- Eahart, E. M. (1970). Classification and attention training curricula for head start children. Michigan State Univ. East Lansing.
- Ercan, E. S. , Amado, S., Somer, O. & Çıkoğlu, S. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve yıkıcı davranım bozuklukları için bir test bataryası geliştirme çalışması. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 8, (3), 132-143.
- Ercan, E. S. ve Aydın, C. (2014) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. Ankara: Pupa yayınları.
- Erden, M. ve Akman , Y. (2005) Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Ankara Yayınevi.
- Erman, H., Öncü, B., Türkbay, T., Erman, Ö., Söhmen, T., Turgay, A. &Yorbık, Ö. (2000). İki farklı kültürde dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve karşı gelme bozukluğu belirtilerinin karşılaştırılması. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 7, (2), 92-97.
- Ettrich, C. (1998) Konzentrations-trainings- program für kinder. Gottingen:Vandenhoeck and Rubrecht
- Ettrich, K. U. (1991). Zur entwicklung von konzentrationsleistungen imkleinkind-und vorschulalter. In. H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Eds.), Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter. : interdisziplinäre aspekt (s. 81-88). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Gaddes, W. H., Edgell, D. (1994). Learning disabilities and brain function:A neuropsychological approach. New York: Springer-Verlag.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge.
- Göksan, K. & Söhmen, M. T. (1991). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun tedavisi. Türk Psikiyatri Dergisi, 2, (3), 205-210.

- Göth, H. (1984). Spezielle verhaltensstörungen bei schülern. In: W. Kessen &N. Göth (Eds.), Lern- und verhaltensstörungen bei schülern. (s. 80-115). Berlin: Verlag Volk und Gesundheit
- Güllü, E. (2012) Çocuklarda Dikkat Eksikliği. Hayat Yayınları. İstanbul
- Güneş, E. (2004) "Dikkat Mekanizmaları", Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, Cilt:57, Sayı:2,
- Hallowell, E. Ve Ratey, J. (2013) Dikkat Eksikliği Bozukluğu Pozitif yayınları. İstanbul.
- Hallowell, N. (1994) Driven to Distraction: Recognizing and Coping With Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood. Driven to Distraction.Reed Business Information, Inc.
- Helmke, A. & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in grundschulklassen. Problem der klasse oder der lehrers? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie. 25, 185-205.
- Hochmuth, M. (1992). Autogenes training und progressive muskelrelaxation für eltern-kind-gruppen, untersuchung, erfahrungbericht, anleitung zum handeln. Leipzig: Fachbereich Psychologie.
- Karaduman, D. (2004) Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995) Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Basım). Ankara: Sim Matbaası.
- Karmiloff - Smith. A. (1995). The extraordinary journey from foetus through in infancy. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 1293 –1314.
- Kaymak, S. (1995). Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ankara.

- Kaymak, S.(2003) Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. . Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kerns, K. A., Mateer, C. A. (1996). Walking and chewing gum: the impact of attentional capacity on every day activities. In R. J. Sbordone and C. L. Long (Eds.), Ecological validity of neuropsychological testing, 147 –170. Delray Beach. Fl. Gr Press.
- Kewman, D. G., Seigerman, C., Kintner, H., Chu, S., Henson, D., Reader, C. (1985). Simulation training of psychomotor skills: teaching the brain injured to drive. *Rehabilitation Psychology*, 30, 11 - 27.
- Kinsbourne, M. (1984). Beyond attention deficit: Search for the disorder in ADD. In: *Attention deficit disorder*. (Eds.), L. M. Bloomingdale. New York: Spectrum, 133 -145.
- Knehr, E. & Krüger, K. (1989). *Konzentrationsstörungen bei kindern*. Stuttgart: Bonz.
- Kolb, B.& Windshaw, I.Q. (1996) *Attention, Imagery and Consciosness*. In: *Fundamentals of Human Neuropsychology*, W.H. Freeman and Company. New York. 4. Edition
- Konrad, J. (1984). *Das Konzentrationsschwache Kind*. Bamberg
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199 - 214.
- Korkmaz, B. (2000) *Pedatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4267.
- Kristofferson, A. B. (1980). Aufmerksamkeit. In: W. Arnold, H.J., Eysenck &R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der psychologie* (s. 175-179). Freiburg: Herder
- Lauster, U. (1975). *Konzentrationsspiele 1. Für das erste und zweite grundschuljahr*. Reutlingen: Ensslin und Laiblin Verlag.

- Lauster, U. (1999) Konzentrationsspiele 1. Für die 1. und 2. klasse. München: Lentz Verlag.
- Lazarus, R. S., (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234 - 247.
- Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Keller, C. E. (1998). Academic problems. In R. J. Morris And T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy*, 167 - 198, Boston, Allyn and Bacon.
- Lynch, W.J. (1982) Video Games as Therapy: A Modest Success. *Video Games*, August, 64-79.
- Martin, M. & Waltman- Greenwood, C. (2000). Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz. (Çev. F. Z. Dağdır). İstanbul: Sistem.
- Mc Cluskey, K., Mc Closkey, A. (1999). The agony and the empathy: A hyperactive child's journey from despair to achievement reclaiming. *Children and Youth*, 7, 205 -212.
- Miller, P. H., Zalenski, R. (1982). Preshoolers' knowledge about attention. *Developmental Psychology*, 18, 871 - 875.
- Nathan, P. (2002). *A guide to treatments that work*. 2 nd edition. Oxford University Press.
- Njiokiktjien, C. (1988) *Paediatric Behavioural Neurology*. Amsterdam Suyi Publications, Volume 1.
- Ott, E. (1994). *Das konzentrationssprogramm. Konzentrationsschwache überwinden - denkvermögen steigern*. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Öktem, F. ve Sonuvar, B. (1993). Dikkat eksikliği tanısı alan çocukların özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4, 267 – 272.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Özmen, K. S. (2013). Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rapp, G. (1982) Aufmerksamkeit und konzentration: erkläerungsmodelle störungen handlungsmöglichkeiten. Klinkhart: Bad Heilbrunn/Obb.
- Ratey, J. J. (2001) A User's Guide to the Brain. New York: Pantheon Books.
- Reimann-Höhn, U. (1997). ADS-Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit und ohne hyperaktivitaet. www.lernfoerderung.de.
- Ruff, H. A., Capozzoli, M., Weissberg, R. (1998). Age, individuality and context as factors in sustained attention during the preschool years. *Developmental Psychology*, 34, 1 – 17.
- Ruff, H. A., Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*. 26, 85 –93.
- Ruff, H. A., Lawson, K. R., Parinello, R. , Weissberg, R . (1990). Longterm stability of individual differences in sustained attention in the early years. *Child Development*, 61, 912 - 920.
- Ruff, H. A., Rothbart, M. K. (1996). Attention in early development: Themes and variations. New. York: Oxford University Press.
- Rutter. M., Tizard. J., Whitmore. K. (1970). Education, health and behavior. Huntington. N. Y. Roberts E Krieger.
- Ryan, R. M. (1999). A meta analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627 - 668.
- Scharf, G. (1993). Kindern helfen, sich besser zu konzentrieren.Grundschulunterricht, 40, 19-22.
- Schultz, D.P & Schultz S.E. (2002) Modern Psikoloji Tarihi. (Çev: Yasemin Aslay).2. Basım. İstanbul. Kaknüs Yayınları.

- Selçuk, Z. & Öztürk, B. (1992). Öğrenme ve öğretme etkinliğini artırmada öğrenme stratejilerinin kullanılması; genel bir inceleme. Eğitim Dergisi, 1, 66-74.
- Selçuk, Z. (2000) Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2001) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, B. ve Turgay, A. (2008)Bebeklikten Erişkinliğe Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. Alfa Kitap. İstanbul
- Senemoğlu, N. (2005) Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sergeant J (1996) A Theory of Attention: An Information Processing Perspective. Attention, Memory and Executive Function, GR Lyon, NA Krasnegor (Ed), Baltimore, MD: Brooks, s.57-69.
- Shapiro, E. S., Du Paul, G. J., Bradley- Klug, K. L. (1998). Self manegement as a strategy to improved classroom behavior of adolescent with ADHD. Journal of Learning Disabilities, 31, 545 - 555.
- Simpson, D. D. & Nelson, A. E. (1972). Breathing control and attention training. Texas Christian Univ. Fort Worth Inst. Of Behavioral Research.
- Thatcher, R. W. (1994). Cyclic cortical reorganization: origins of human cognitive development. In G. Dawson., K. W. Fischer (Eds.), Human behavior and the developing brain 232 - 266. New York: Guildford Press.
- Tsotsos, J.K et.al. (1995) Modeling visual attention via selective tuning, Arti. Intell. 78.
- Tuckman, B.W. (1992). Educational Psychology, From Theory to Application. New York: Harcourt Brace Jovanovich Collage to Publishers.
- Wagner, I. (1990). Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven kindern. Frankfurt: Dietmer Klatz.

- Wagner, I. (1991). Entwicklungspsychologische grundlagen. In. H. Barcmann, W. Kinze Und N. Roth (Eds.), Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter. Interdisziplinaere aspekt, 72 - 80. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Yaycı, L. (2007) İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

EKLER

EK-1 Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)

Adı Soyadı:

Sınıfı:

x a l v e n o i u r s e g m u m f d e g r u n g e s r a i o
 n o o y u x r g o e z x u b f o q n t s e k i h v u r p c e
 x s e n a w r i n l s x e f a l e x i c t o e g r l z u e e
 u y z r o e x s n r l z g v o v a b z r u n e c r o u i u k
 e x g c a h z x u k n r t u w u o b d e p s f c i u k a x h
 n w k z r t y q l l u i c b t v z r k w n i p s n w k v a
 r e v z v e r u n g l r a l o a e l d t e a y r o f s e x z
 r u c o i k a l p t e n u r u a n q a a q e k r k w e i c z
 l e g n t r s a n o u v k n g k t i a s p x u o w z h e n t
 t e n u r w l g i e c o t a g i f h o i t e u x n g o e z y
 u n c t d l a k i o c m r b v e n u r f d e g i q a r s g m
 r g r s r a o e i w e z a r s r b v l i z a u x a h g z h y
 i r c n d e f h g e h r i o k z d e t g w i h k n l v o r w
 w m r c z e r w u m h i w k a d f z e u o i d n x c i u w v
 a l i o l n l o u h i o r e v b b o y z e l n o u p l n w d
 e n l i t u e z a r s r z u v h o v z v r b m o o i k a l d
 k c m r z n e v u y a t d i f x a l v e n o i u r s e g m u
 m f d e g r u n g e s r a i o n o o y u x r g c e z x u b a
 r q n p s e k i h v u r p c e x s n n a w r i n l s x o f a
 i l x i c a s e g r l z u e e e u i z r p e x s i r l z g v o
 v e b z r u n a c r o u i u k e x g c a h z x u n k n p u w
 n e b d q p s f c i u k a x h n w k z r t v q p l l n i o b
 t v t r k w n x p s n w k v a r e v z v e r u n g l r a i o
 a e l d t e a y e r f s e x z r u o o i k a l p t i n u r k
 a n c a a o e k u k w e y c z i e g n t r s a n e u v e k g
 n t i a s p x u o w z h e n t t e n u r u w l g o i e c o t
 e f h o i t e n x r g o e z y u n c t d l a k t o c m n b y
 e n u r f d o g e o a r s r g m r g r s r a o e i w e z a r s
 r b a l i z a u x a h g e h o a r c r d e f h g e h r i o k
 z g e t g w i h k z a v o r w w m o r z e r w u m h i w k o
 d e z e u q a n d y c i u w n w l i o l a l o u h i o r n a
 b o y z e l n u o p l r w d l n l i t u e z a r s r z u v o
 h e v z v r p n o o i k a l d k c m r z n e w u y a t d e i
 x a l v e n o i u r s e g m u m f d e g r u n g e s r a i o
 n o o y u x r g o e z x u b f o q n t s e k i h v u r p c e
 x s e n a w r i n l s x e f a l e x i c t o e g r l z u e e
 u y z r o e x s n r l z g v o v a b z r u n e c r o u i u k
 e x g c a h z x u k n r t u w u o b d e p s f c i u k a x h

EK-2 Dikkat Toplama Eğitim Programı Oturumları

1.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, renkli boya kalemleri, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Karından nefes alma: Ellerinizi karnınızın üzerine koyun(eğer mümkünse kemerinizi ve düğmelerinizi gevşetin.) nefes alın ve karnınızın nasıl büyüdüğünü izleyin. Sonra nefesinizi verin ve karnınızın nasıl küçüldüğünü görün (Scharf, 1993).
- F Nefes Alma: Nefes aldıktan sonra kısa aralıklarla (F diyerek nefes verin (Scharf, 1993).
- S Nefes Alma: Arı gibi vızıldayarak nefesinizi verin ve başınızı sallayın (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Düz çizgi çizme
- Sarmal çizgi çizme
- İkili çizgi çizme
- Şeklin aynısını bulma
- Verilen örneğe uygun olarak şekilleri boyama

Uygulama: İlk oturumda öncelikle öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Etkinliklerden önceki gevşeme egzersizleri araştırmacı tarafından yapılmış, öğrencilerde araştırmacıyı takip ederek aynısını uygulamışlardır. Gevşeme egzersizlerinden sonra yapılan etkinliklerde yönergeler araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencilerinde kendi kağıtlarından takip etmeleri sağlanmıştır. Ne yapılması gerektiği anlaşıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Böylece öncelikle öğrencilerin ne yapması gerektiğini kavramaları sağlanmıştır. Bu

oturumda uygulanan etkinliklerde öğrencilerin ince motor becerilerinin ve el-göz koordinasyonlarının gelişimi amaçlanmıştır.

Değerlendirme: Öğrencilerin kolaylıkla yapabileceği düzeyde etkinliklerle başlanarak başarı duygusunu tatmaları ve çalışmaya karşı olumlu bakış açısı geliştirmeleri sağlanmıştır. Gevşeme egzersizlerini eğlenerek yapmışlardır. Öğrenciler etkinlikleri hevesle yapmışlar ve yenisi için istekle beklemişlerdir.

2.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, renkli boya kalemleri, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Eller ve Kolun Alt Kısmı: Ellerinizi yumruk yapın, sıkın daha sonra açın. Ellerinizi sakın bir şekilde dizlerinizin üzerine koyun ve bütün parmaklarınızı teker teker oynatın. Başparmak, işaret parmağı, orta parmak, yüzük parmağı ve serçe parmak (Scharf, 1993).
- Kolun Üst Kısmı: Şimdi her iki kolunuzun pazılarınızı şişirin ve bana ne kadar güçlü olduğunuzu gösterin. Sağ ve sol kolu teker teker gösterin (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Sarmal çizgileri takip ederek hedefe ulaşma
- Noktaları tamamlama
- Verilen geometrik şekillerin aynısını çizme
- Verilen hayvan figürlerini gerçek büyüklüklerine göre sıralama
- Farklı sayıda noktaları olan daireleri belirlenen renklere boyama

Uygulama: Bu oturumda gevşeme egzersizleri yapılırken öğrencilerin eğlenmenin yanında vücutlarında ki rahatlamayı fark etmeleri sağlanmıştır. Uygulanan etkinliklerde öğrencilerin el-göz koordinasyonlarının gelişmesi, dikkati ayrıntılara vermeyi ve yorumlama- yargılama yapmayı öğrenmesi, böylece dikkat hatalarının azalması ve kavrama hızlarının gelişmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler her etkinlikten sonra yaptıklarını kontrol etmişler ve hatalarını birbirlerinden ya da araştırmacıdan aldıkları geri bildirimlerle bulmuşlardır.

Değerlendirme: İlk oturumda olduğu gibi bu oturumda da öğrencilerin ilgilerinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı yönergeleri öğrencilerle birlikte okumuş ve sonra çalışmaya geçilmiştir. Yönergeler okunduktan sonra öğrenciler problemi anlama ve çözme yolları üzerinde düşünmeye başlamışlardır. Bazı öğrencilerin çizgi çizme, resim yapma yeteneklerinin akranlarına göre zayıf olduğu gözlenmiş boş zamanlarında etrafta gördükleri nesneleri çizmeye çalışmaları, istedikleri konuda resim ve boyama yapmaları konusunda öneriler verildi.

3.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Omuzlar ve Sirt: Şimdi dik oturun ve omuzlarınızı kulaklarınıza kadar çekin. Sanki boynunuzu gizlemek ister gibi. Şimdi ise, omuzlarınızı yavaş yavaş indirin ve dik durun (Scharf, 1993).
- Bacaklar, Ayaklar, Kalçalar: Ayak parmaklarınızı yukarıya doğru çekin ve topuğunuza bastırın. Bacaklarınızın kalçalarınıza kadar ne kadar gerildiğini hissedin. Böylece gergin bir şekilde bir süre tutun. Sonra kalçalardan başlayarak yavaş yavaş bacakları ve ayak parmaklarını gevşetin. Böylece bacaklarınız gevşemiş ve rahatlamış olur (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Eksik bırakılmış olan şekli tamamlama
- Her sıranın başındaki altı çizili harfi sıradaki diğer harflerin arasından bulma
- Hikaye okuma ve istenen harfi bulma
- Verilen şekillerin aynısını bulma
- Her hayvan figürüne verilen sayıya göre kutulara isim yazma

Uygulama: Gevşeme egzersizleri öğrenciler tarafından etkili bir şekilde yapılmış, sonrasında uygulanan etkinliklerle öğrencilerin parça-bütün ilişkisini kavramaları, kısa süreli hafızalarını geliştirmeleri, benzerlikleri fark etmeleri, görsel hafızalarını geliştirmeleri, dikkatli okuma yapmaları amaçlanmıştır.

Değerlendirme: Öğrenciler bu oturumda da istekli çalışmışlardır. Etkinlik sonunda hata ya da eksiklerini daha dikkatli bakarak bulmaları sağlanmış, olumlu pekiştireçler verilerek motivasyonları artırılmıştır. Öğrencilerde gevşeme egzersizi yapma davranışının yerleştiği, etkinliğini erken bitiren bazı öğrencilerin öğrendiği egzersizleri tekrarlamaıyla gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin okuma ve anlama hızının akranlarına göre yavaş olduğu gözlemlendi. Kitap okumanın öneminden konuşuldu.

4.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- **Yüz:** Yüzünüzü buruşturun. “Dişlerinizi birbirine bastırın, dudaklarınızı büzün, birbirine bastırın. Gözlerinizi açın. Öyle bir açın ki bizi görenler bizden korksunlar. Şimdi tekrar güzel ve yumuşak bir yüz görmek istiyorum.” Öğretmen biraz yavaş konuşmalıdır. Öğrenciler gerginliklerinin yavaşça çözüldüğünü hissetmelidirler (Scharf, 1993).

- **Yüzü Gevşetme:** Parmak uçlarınızla yüzünüzü kontrol edin. Yüzünüz rahat ve düz mü? İki elinizin parmaklarıyla sevgi ile yavaş yavaş alınınızı, yanaklarınızı, çenenizi ve ağzınızın etrafını, burnunuzu, gözlerinizin üstünü ve tekrar alınınızı, yanaklarınızı, çenenizi, boynunuzu okşayın ve tekrar aynı sıra ile yavaş yavaş tekrarlayın (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Bitişik yazılmış kelimeleri ayırıştırma
- Bir dikdörtgen şeklin çevresini örneğe uygun tamamlama
- Noktalarla belirlenmiş meyve resimlerini çizerek tamamlama
- Sarmal çizgilerle birbirine bağlı harf ve rakamları eşleştirme
- Karışık harfler arasından istenen kelimeyi bulma

Uygulama: Bu oturumda yüz gevşetme egzersizleri yapılmış ve öğrencilerin yüzlerinde ki gerginliğin çözülmesini fark etmeleri sağlanmıştır. Etkinliklerin zorluk seviyeleri başlangıç düzeyine göre yükselmeye başlamıştır. Artık öğrenciler etkinlik yönergelerini kendileri okumaya ve anlamaya başlamışlardır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerisi, organize etme, planlama, sıralama becerisi, bütünsel algı becerisi, konsantrasyon yeteneği ve hafızalarını geliştirmek amaçlanmıştır.

Değerlendirme: Bazı öğrencilerin hızında artış görüldü; ancak okuma hızı düşük, el becerileri yeterli olmayan öğrencilerde motive edici, pekiştirici sözlerle ve kısa, net açıklamalarla iyi performans görülmeye başlandı. Alıştırmalara dikkatlerini vererek, ne yapmaları gerektiğini iyi anlamaları ve doğru yapmalarının önemi vurgulandı.

5.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Gevşeme Egzersizi: Geri Gelme: Derin nefes alıp verin. Gözlerinizi açın. Kendinizi arkaya doğru gerin. Sanki yataktan yeni kalkmış gibi yapın (Scharf, 1993).
- Gevşeme Egzersizi: Gözler: Dik durun ve omuzlarınızın hizasında kollarınızı yana doğru gerin, ellerinizi yumruk yapın ve başparmaklarınızı aşağıya doğru gerin. Düzgün bir şekilde nefes alıp verin. Sonra başınızı çevirmeden gözlerinizle bir elinizin başparmağının ucundan diğer elinizin başparmağına bakın. Gözlerinizi yukarıdan ve aşağıdan yarım daireler yaparak hareket ettirin. Bu alıştırma genel canlılığı sağlar. Aynı zamanda parmakların **eklemlerini rahatlatır (Scharf, 1993).**

Etkinlikler:

- Her sırada gizlenmiş kelimeleri bulma
- Karışık kelime topluluğu arasından istenen kelimeyi bulma
- Verilen sıraya uygun olarak geometrik şekil dizisini devam ettirme
- Harfleri birleştirerek şekil oluşturma
- Her sırada yer alan şekillerden bir yönüyle diğerlerinden farklı olanı bulma

Oyun:

Grupta ki kişiler yan yana otururlar, en baştaki kişi yanındakinin kulağına bir cümle söyler, bu cümle kulaktan kulağa grubunun son oyuncusuna kadar iletilir, en sondaki kişi duyduğunu yüksek sesle söyler (Sürücü, 2003).

Uygulama: Diğer oturumlarda olduğu gibi etkinlik başlarında egzersizler etkili bir şekilde yapıldı. Seçilen etkinliklerle öğrencilerin görsel yoğunlaşması sağlandı. Düşünme, planlama, sıralamaya yönelik etkinliklerle problem çözme becerilerinin gelişmesi amaçlandı. Bunların yanında bütünsel algılama ve yorumlama-yargılama becerilerinin gelişmesi amaçlandı. Oynanan oyunla öğrencilerin işitsel dikkati geliştirilmeye çalışıldı.

Değerlendirme: Öğrenciler hem egzersizlerde hem de alıştırma etkinliklerinde büyük bir istekle çalışmışlardır. Oturum dışı zamanlarda da çalışma yapmak istediklerini söyleyerek, çalışmayı çok eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

6.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, renkli boya kalemleri, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Gevşeme Egzersizi: Baş Parmağa Bastırma: Şimdi parmaklarınız için bir şeyler yapmak istiyoruz. Ellerinizi çenenizin hizasında tutun. Başparmaklarınızın ucu yukarıya baksın. Bir süre böyle tutun sonra ellerinizi dizlerinizin üzerinde dinlendirin (Scharf, 1993).
- Gevşeme Egzersizi: Parmaklar: dik oturun ve ellerinizi parmaklarınızı görebilecek hizada kaldırın. Sonra başparmaklarınızı ve işaret parmaklarınızı birbirine dokundurun. Diğer parmaklarınızı gerin ve daha sonra diğer parmaklarınızı da birbirine dokundurun (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Farklı büyüklükteki dörtgenler arasından büyük olanı bulma ve boyama
- Üstteki örnek şekle bakarak alttaki aynı şekillerin eksiklerini tamamlama
- Karışık yüz ifadeleri arasından gülen yüzü bulma
- Sarmal çizgileri takip ederek hedefe ulaşma
- Hikaye okuma ve istenen harflere belirli işareti koyma

Uygulama: Parmakların çalıştırıldığı ve dinlendirildiği egzersizlerle oturuma başlanmıştır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin kavramsal becerilerinin, bütünsel algılamalarının, dikkatin ayrıntılara verilerek konsantrasyon sağlamalarının ve dikkat sürelerinin artışı sağlamak amaçlanmıştır. Etkinliklerde öğrencilerin hedefe ulaşmak için yapması gerekenlerin sayısı artmaya başlamıştır.

Değerlendirme: Bu oturumda da öğrenciler oldukça istekli çalıştılar. Çalışma sonunda yaptıklarını kontrol etmeleri, hatalarını bulmaları, başarılarının cesaretlendirilmesine

özen gösterildi. Öğrencilerin hata sayılarında belirgin azalma görülmüştür. Önce ki oturumlarda öğrendiklerini sonra ki alıştırmalara aktarabildikleri görülmüştür. Başarılı olduklarını hissetmek öğrencilere iyi gelmiştir.

7.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Karından nefes alma: Ellerinizi karnınızın üzerine koyun(eğer mümkünse kemerinizi ve düğmelerinizi gevşetin.) nefes alın ve karnınızın nasıl büyüdüğünü izleyin. Sonra nefesinizi verin ve karnınızın nasıl küçüldüğünü görün (Scharf, 1993).
- Gevşeme Egzersizi: Kolları Kaldırma: Rahat oturun ve ellerinizi göğsünüzün hizasında tutun. Avuçlarınızı birleştirin. Bir büyük dağ gibi büyüdüğünüzü düşünün ve ellerinizi başınızın üzerine doğru uzatın. Parmaklarınızın ucunu birleştirin. Kollarınızı yavaşça indirin ve bu davranışınızı tekrarlayın (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Üstteki örnek şekle bakarak alttaki aynı şekillerin eksiklerini tamamlama
- Bir çiçeğin oluşum şekillerini sırasına göre tamamlama
- Her sırada yer alan kelimelerden bir yönüyle diğerlerinden farklı olanı bulma
- Verilen geometrik şekilleri oluşturmak için parçaları eşleştirme
- Noktalardan oluşan şekilleri çizerek tamamlama

Oyun:

Öğretmen bir kelime söyler. En baştaki sıradan başlanarak sırayla söylenen kelimenin son harfiyle başlayan yeni kelimeler üretilir. Şaşıran ya da çok düşünen öğrenci yanar, en sona kalan kazanır. Örnek: okul, lale, elma, ayı, ıspanak, kaz gibi (Güneş,2003).

Uygulama: Öğrencilerin parça-bütün ilişkisini kavrama, benzerlik-farklılık bulma, yorumlama, yargılama ve düşünme becerilerinin, uzaysal-mekansal algılama yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanan etkinlikler yapıldı. Kelime türetme oyunuyla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amaçlandı.

Değerlendirme: Öğrencilerin davranışlarında da dikkat becerilerinde de olumlu gelişmeler gözle görülür hale gelmiştir.

8.Oturum

Süre: 40 dakika

Araç-gereç: Etkinlik kağıdı, kurşun kalem, silgi.

İçerik:

Gevşeme Egzersizleri:

- Eller ve Kolun Alt Kısmı: Ellerinizi yumruk yapın, sıkın daha sonra açın. Ellerinizi sakın bir şekilde dizlerinizin üzerine koyun ve bütün parmaklarınızı teker teker oynatın. Başparmak, işaret parmağı, orta parmak, yüzük parmağı ve serçe parmak (Scharf, 1993).
- Kolun Üst Kısmı: Şimdi her iki kolunuzun pazılarınızı şişirin ve bana ne kadar güçlü olduğunuzu gösterin. Sağ ve sol kolu teker teker gösterin (Scharf, 1993).

Etkinlikler:

- Sarmal çizgileri takip ederek hedefe ulaşma
- Her sıradan farklı büyüklükteki şekiller içinden en büyük olanı bulma
- Karışık çizgiler arasına gizlenen şekilleri bulma
- Hikaye okuma ve istenen harflere farklı renkte kalemlerle belirlenmiş işareti koyma
- Karışık harfler arasından istenen kelimeyi bulma
- Farklı büyüklükteki şekiller arasından büyük olanı bulma

Oyun:

Her birinden 2 tane bulunan toplam 20 hafıza kartı masanın üzerine karışık halde ters çevrilerek dizilir. Karşılıklı iki öğrenci sırayla ikişer kart açar ve aynı kartları bulmaya çalışır. Farklı bulduğu kartları tekrar ters çevirir. Bir daha ki sefere hangi kartın nerede olduğunu hatırlamalıdır.

Uygulama: Öğrencilerin kavramsal algılama becerilerinin, görsel yoğunlaşma, konsantrasyon gelişimini ve dikkat süresi artışını sağlamaya yönelik etkinlikler yapıldı. Hafıza kartlarıyla oyun oynanarak öğrencilerin hafızasını geliştirmek amaçlandı.

Değerlendirme: Bu araştırmanın son oturumu olmuştur. Öğrenciler diğer oturumlarda olduğu gibi gevşeme egzersizlerini, etkinlikleri yaparken ve oyun oynarken çok istekliydiler. Yönergeleri anlama, dikkatlerini çalıştıkları konuya toplayabilme ve hatalarını belirleyip onları düzeltmede gittikçe daha başarılı ve hızlı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin kendi kendine yönerge verme, problem çözüm yollarını bulma açısından olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir.

EK-3 Çocuk ve Ergenlerde Davranış Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (ÇEDBÖ)

I. BÖLÜM

A-DİKKATSİZLİK

SORUN	Sorunun Derecesi			
	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla
1) Dikkatini ayrıntılara veremez ya da okul ödevlerinde, işinde yada diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar.	0	1	2	3
2) Üzerine aldığı görevlerde ya da oynadığı oyunlarda dikkatini sürdürmede zorluk çeker.	0	1	2	3
3) Kendisine doğrudan hitap edildiğinde dinlemiyormuş gibi görünür.	0	1	2	3
4) Yönergeleri gerektiği gibi izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri yada işyerindeki görevlerini tamamlayamaz.	0	1	2	3
5) Görev ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker.	0	1	2	3
6) Uzun süreli dikkat gerektiren (okul ödevi- ev ödevi gibi) kaçınır.	0	1	2	3
7) Üzerine aldığı görevlerde ya da etkinliğe ait eşyaları (kalem- kitap- oyuncak araç- gereç gibi) kaybeder.	0	1	2	3
8) Dikkati kolayca dağılır.	0	1	2	3
9) Günlük etkinliklerde unutkanır.	0	1	2	3

IA bölümünde karşılanan ölçüt sayısı

...../9

IA bölümünde alınan toplam puan

...../27

EK-4 Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin adı soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti: K() E()

1. Babanızın eğitim durumu:

- a. Hiçbir okul mezunu değil
- b. İlkokul mezunu
- c. Ortaokul mezunu
- d. Lise mezunu
- e. Üniversite mezunu
- f. Yüksek lisans/doktora mezunu

2. Annenizin eğitim durumu:

- a. Hiçbir okul mezunu değil
- b. İlkokul mezunu
- c. Ortaokul mezunu
- d. Lise mezunu
- e. Üniversite mezunu
- f. Yüksek lisans/doktora mezunu

3. Ailenizdeki birey sayısı:

- a. 3 kişi
- b. 4-5 kişi
- c. 6-7 kişi
- d. 8 kişi ve fazlası

4. Oturduğunuz ev kime ait:

- a. Kira
- b. Kendimize ait
- c. Lojman

5. Evinizdeki oda sayısı

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4
- e. 5 ve fazlası

6. Babanızın mesleği

- a. İşçi
- b. Memur
- c. Esnaf
- d. Tüccar
- e. Serbest meslek
- f. İşsiz

7. Annenizin mesleği

- a. İşçi
- b. Memur
- c. Esnaf
- d. Tüccar
- e. Serbest meslek
- f. Ev hanımı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 20/05/1987

Doğum Yeri : Niğde

E-mail: guler.ag886@hotmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul: Niğde Selçuk İlköğretim Okulu

Ortaokul: Niğde Selçuk İlköğretim Okulu

Lise: Niğde Cumhuriyet Lisesi

Üniversite: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2009.

İş Bilgileri

Rehber Öğretmen,

Payas Selim Şahin İlköğretim Okulu/ Hatay- Dört Yol / 2009,

Bor Şehit Nuri Pamir Lisesi/ Niğde/ 2010,

Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi/ Kayseri / 2012,

Talas 75. Yıl Mühibe Germirli İlkokulu/ Kayseri/ 2013 -devam ediyor.