

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TANISI
ALMIŞ ÖĞRENCİLERİN SINIFTA YAŞADIĞI GÜÇLÜKLERİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hatice Zehra ÇELEBİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA- 2019



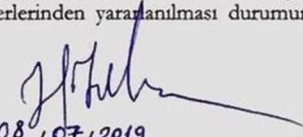
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Zehra ÇELEBİ
	Numarası	148306011245
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


08/07/2019
Hatice Zehra ÇELEBİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Zehra ÇELEBİ
	Numarası	148306011245
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 13/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ	

ÖNSÖZ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu günümüzde sık karşılaşılan, diğer bozukluklara (Özel Öğrenme Güçlüğü, v.b.) eşlik eden eğitimsel, psikolojik ve sosyal sorunlara sebep olan bir bozukluktur. DEHB’li çocuklar sınıf ortamında, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik özelliklerinden dolayı eğitimde hedef davranışları gerçekleştiremediği için, sorun yaşamaktadırlar. DEHB’li çocuklar, bozukluğa bağlı sınıf içi problem davranışları ve performanslarına göre akademik başarılarının düşük olması nedeniyle sınıf içi kabul görmeyen öğrenci olarak nitelendirilmekte ve bu da olumsuz benlik algısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Ülkemizde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu konunun genellikle tıp alanında ele alındığı, eğitim ve psikoloji alanlarında sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu durum, DEHB’li çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve karşılanmasında engelleyici bir faktördür. Bu sebeple bu konu üzerinde çalışılması hedeflenmiş ve çalışmanın amacı DEHB’li çocukların sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerin öğretmen görüşleri açısından incelenmesidir. Çalışma sonunda DEHB’li çocukların sınıf içerisinde yaşadıkları güçlüklerin eğitimsel müdahaleler ve düzenlemeler ile önlenebileceği ve en aza indirgenebileceği görülmektedir.

Yüksek lisans tez çalışmamda gösterdiği ilgi, sabır ve hoşgörü ile desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, bilimsel bakış açısı kazandıran saygı değer danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI’ya ve Bölüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreç boyunca her an yanı başımda hissettiğim, ilgi ve desteklerini bir an bile esirgemeyen sevgili aileme, arkadaşlarıma ve araştırmanın değerli katılımcılarına teşekkür ediyorum.

Hatice Zehra ÇELEBİ



T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:	Hatice Zehra ÇELEBİ
	Numarası:	148306011245
	Anabilim Dalı:	Özel Eğitim
	Bilim Dalı:	Özel Eğitim
	Programı:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış öğrencilerin sınıfta yaşadığı güçlüklerin öğretmen görüşleri açısından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Konya’da çalışan DEHB tanısı almış öğrencisi bulunan 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ve ‘Betimsel Analiz Tekniği’ kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda; DEHB’li öğrencilerin dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolsüzlüğü gibi özelliklerinden kaynaklı sınıfın fiziki ortamıyla ilgili problem yaşadıkları, kurallara uyma ve kuralların kazanımında güçlükleri olduğu, dikkatlerini sürdürmedeki

güçlükleri nedeniyle derse katılımında zorlandıkları, görsel uyarıcıların işlenmesinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle bir kelimeyi tahtadan defterine yazarken zorlanma, sözcüklerin harflerini doğru sıralayamama, eksik harf ve hecelerden oluşan sözcükler yazma, okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlama konusunda sorunlar yaşadıkları, sözel ifadelerinde ve düşüncesini ifade etmede zorluk çektiklerini ve bilgiyi hatırlama problemlerinin olduğu, akranları tarafından istenmeyen, reddedilen ve dışlanan öğretmenleri tarafından da problem öğrenci görüldükleri, iletişimde de problem yaşadıkları görülmüştür.

DEHB’li öğrenciler için eğitim programının bireyselleştirilerek uygulanması ve sınıf ortamında belirlenmiş hedef davranışların gerçekleştirebilmesi için; öğrenci sayısı, ışık, hava, ses, gürültü, görünüm, vb. sınıfın fizikî özellikleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak biçimde düzenlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerde dahil edilmesi, öğrencinin yaş ve bilişsel gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması, sınıfta normal gelişim gösteren akranlarına empati eğitimlerinin verilmesi ve öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konularında eğitim verilmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dürtü Kontrolsüzlüğü, Dikkatsizlik, Aşırı Hareketlilik, Nitel Araştırma Yöntemleri ve Betimsel Analiz



T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı:	Hatice Zehra ÇELEBİ
	Numarası:	148306011245
	Anabilim Dalı:	Özel Eğitim
	Bilim Dalı:	Özel Eğitim
	Programı:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı:	Investigation of the Difficulties of Students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Terms of Teacher Views

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the difficulties of the students who were diagnosed with attention deficit and hyperactivity disorder in terms of teachers' opinions. Qualitative research method was used in the research. Thirty teachers who have students diagnosed with ADHD working in Konya participated in the study. In this research, 'Semi-Structured Interview Technique' and 'Descriptive Analysis Technique' were used.

As a result of this research; ADHD students have problems with the physical environment of the classroom due to their characteristics such as carelessness, excessive

mobility and impulse uncontrollability, they have difficulties in following the rules and gaining the rules, they have difficulty in attending the class due to the difficulties in the attendance of the visual stimulants, they have problems in not being able to sort the letters correctly, writing words consisting of missing letters and syllables, having problems in remembering and understanding the text they read, having difficulty in expressing their verbal expressions and thoughts, and having problems in remembering the information, having problems that are rejected and excluded by their peers. They also had problems in communication.

For individualized implementation of the training program for ADHD students and to achieve the target behaviors determined in the classroom environment; considering the physical characteristics of the class such as number of students, light, air, sound, noise, appearance... etc., arranging in a way to provide multi-faced communication between student-teacher and student-student, involving students in the process of determining classroom rules, to prepare in-class activities to contribute to reading and understanding of students in accordance with age and cognitive development level. The results of the study showed that empathy trainings should be given to their peers showing normal development in the classroom, and teachers should be trained on Coping with Problem Behaviors, Effective Classroom Management and Integration Training Practices.

Key words: Attention, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Uncontrolled Impulse, Forgetfulness, Qualitative Research Methods and Descriptive Analysis

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
ALAN YAZINI	10
2.1. Özel Eğitimin Tanımı	10
2.2. Özel Eğitim Gerektiren Birey	11
2.3. Dikkat	12
2.3.1. Dikkat Türleri	13
2.3.2. Dikkatin Unsurları	14
2.3.3. Dikkati Etkileyen Etmenler	15
2.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	15
2.5. DEHB'nin Alt tipleri;	17
2.5.1. DEHB – Dikkatsizliğin Ön Planda Tutulduğu Tip	17
2.5.2. DEHB – Hiperaktivite ve Dürtüselliğin Ön Planda Tutulduğu Tip	18
2.5.3. DEHB – Bileşik Tip	18
2.6. DEHB'nu Tanılama ve Kriterleri	18
2.6.1. DEHB'de Ayırıcı Tanı	20
2.6.2. DEHB'de Tanılama ve Değerlendirme Ölçekleri	21
2.7. DEHB Olan Bireylerin Özellikleri	23
2.8. DEHB'nin Nedenleri	23
2.9. DEHB'nin Tedavi Süreci	24

2.9.1. Psiko – Eğitimsel Müdahaleler	24
2.10. DEHB'nin Yaygınlığı.....	24
2.11. DEHB Olan Bireylerin Okul Çağı.....	26
2.12. DEHB Olan Bireylerde Davranım Bozukluğu.....	28
2.13. DEHB'nin Yaşam Boyu Seyri	29
2.14. DEHB'ye Eşlik Eden Hastalıklar	30
2.15. DEHB ve Öğrenme Güçlüğü	30
2.16. DEHB'nin Okul ve Sınıf Yönetimi Açısından Etkileri	33
2.17. DEHB'de Bilişsel Süreçlerle İlgili Sorunlar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Yöntemi.....	37
3.2. Araştırma Modeli	37
3.3. Çalışma Grubu	38
3.4. Veri Toplama Aracı.....	39
3.4.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	40
3.5. Verilerin Toplanması.....	41
3.6. Verilerin Analizi	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44
BULGULAR	44
4.1. Sınıfın Fiziki Ortamı İle İlgili Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler	44
4.2. Sınıf Kurallarına Uymayla İlgili Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler.....	46
4.3. Derse Katılım, Görsel Dikkat Gerektiren Çalışmalar ve Çalışmayı Tamamlamada Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler.....	47
4.4. Öğretim Etkinliklerine Katılmada Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler	49
4.5. Arkadaşları ve Öğretmenleriyle İletişiminde Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler	50
4.6. DEHB'li Öğrencilerin Sınıfta Sergiledikleri Diğer Problem Davranışlara Yönelik Görüşler ...	51
4.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşler.....	52
4.8. Problem Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine Yönelik Görüşler.....	53
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	55
TARTIŞMA	55
5.1.Sınıfın Fiziki Ortamı İle İlgili Yaşanılan Güçlükler.....	55
5.2.Sınıf Kurallarına Uymayla İlgili Yaşanılan Güçlükler	56

5.3.Derse Katılım, Görsel Dikkat Gerektiren Çalışmalar ve Çalışmayı Tamamlamada Yaşanılan Güçlükler	57
5.4.Öğretim Etkinliklerine Katılmada Yaşanılan Güçlükler	58
5.5.Arkadaşları ve Öğretmenleriyle İletişiminde Yaşanılan Güçlükler	58
5.6.DEHB'li Öğrencilerin Sınıfta Sergiledikleri Diğer Problem Davranışlar	59
5.7.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri.....	60
5.8.Problem Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri.....	61
ALTINCI BÖLÜM	62
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	62
6.1. Sonuçlar	62
6.2. Öneriler.....	63
6.3. İleri Araştırmalar İçin Öneriler	65
KAYNAKÇA.....	66
EKLER:	74

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayılılar, sınırlıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemi, eldeki kaynakları en verimli şekilde kullanarak, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinliklerin bütünüdür (Erdoğan, 2000:87). Okul, eğitim sistemindeki amaçlara ulaşılabilmesi için planlı oluşturulmuş resmi bir kurumdur. Eğitim sisteminin girdi- değişim süreci- çıktı ve dönüt olarak ele alınması gerekir. Okul çevresi toplumun kendisini ifade etmektedir (Başaran, 1994:29). Okul öncesi ve ilköğretim basamağı eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olup eğitimin temeli olduğu mutlak bir gerçektir. Çünkü bireyin yaşamı için gerekli en temel öğrenme yaşantıları burada başlar ve bilgi, beceri, tutum yönünden kalıcı davranışları yine bu öğretim basamağında kazanmaktadır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan bireylerin bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve üretken bir biçimde yetişmelerine katkı sağlamaktır. Bir başka deyişle, eğitimin temel amacı bireyi sosyalleştirme, etkili ve verimli hale getirme, kültür sahibi yapma ve bireyin bağımsızlığını kazanmasında aktif rol oynamasıdır (Başaran, 2005).

Eğitim sistemi içerisinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerinde, içerisinde yaşadıkları kültürü öğrenme, bağımsız yaşama ve kendi toplumlarında üretime katkıda bulunabilmeleri açısından eğitim ihtiyaçlarının karşılanması önem arz etmektedir. Üstelik bu gereklilik birçok devlet tarafından yasalarla da teminat altına alınmıştır. Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile gelişim özellikleri ve performanslarına uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitim gerektiren birey, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve

eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak ifade edilmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyler, zedelenme sonucunda ortaya çıkan yetersizlikleri nedeniyle gelişimlerinde anlamlı farklılıklar sergilemektedirler (Cavkaytar ve Diken, 2005). Dolayısıyla bu bireyler gelişim dönemlerinde akran grubundaki çocuklardan farklı gereksinimlere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaçları karşılanmadığı zaman toplum yaşamında ve okul ortamında çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmaları ve üretken bireyler haline gelmeleri, bireylere uygun eğitim imkanların sunulmasına bağlıdır. Bütün ocukların eğitiminde olduğu gibi engelli çocukların eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler öğrenme yaşamlarında normal gelişim gösteren akranlarına nispeten daha fazla güçlükler yaşayabilmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinim ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim ortamlarının hazırlanması, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programlarının oluşturulması, uygun materyal, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Sarı ve Prsn, 2016). Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmaları ve üretken bireyle haline gelmeleri eğitim imkânlarının sunulmasına bağlıdır. Özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim ortamları içerisinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamının en st seviyesini oluşturan kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir engel grubundaki öğrenciye gerekli destek eğitimleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf içinde eğitim görmesi sağlanmalıdır (Gzn ve Yıkımış, 2004). Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin özellikle sosyal becerilerini geliştirmede önem arz etmektedir. Bazı ocukların özel sağlık problemleri olabilir. Bu ğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda onların akranlarıyla iletişimine fırsatlar sağlanmalıdır (Sarı, 2003). Kaynaştırma, ğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine yönelik sunulan bir eğitim biçimidir.

Özel eğitime ihtiyaı olan bireyler Türkiye’de engel türlerine göre kategorize edilmiştir (Sarı, 2003). Bu sınıflandırmadaki gruplardan biri de ‘dikkat eksikliği ve

hiperaktivite bozukluğu' olan bireylerdir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, çocukluk dönemi içinde en çok rastlanan ve nörolojik kökenli olduğu varsayılan bireyin sosyal, toplumsal, akademik becerilerini etkileyen davranışsal yetersizliklerden biridir (Wodrich, 2000). Bireylerin gelişim dönemine uygun kendisinden beklenen davranışları yapmada yaşadıkları, örneğin; bir işle uğraşırken o iş süresi boyunca işe dikkatini verememe, çevreden gelen uyarlardan dikkatlerinin kolayca dağılabilmesi durumu, işe yoğunlaşmakta ve devam ettirmede bireylerin yaşamış oldukları güçlük bireylerin başladıkları işi yarım bırakmalarına neden olurken, zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınmalarına, kendilerini toplumdan izole etmeye, depresyon, anksiyete gibi hastalıklarında bu sürece eşlik etmesine neden olmaktadır (Wodrich, 2000).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar; halk arasında kıpır kıpır, söz dinlemeyen, sorumsuz, unutkan, patavatsız, dikkati çabuk dağılan, sonuçlarını düşünmeden tehlikeli fiziksel davranışlarda bulunan, yerinde durmakta ve sırasını beklemekte zorlanan, yaramaz çocuklar olarak adlandırılmaktadır (Akalin, 2005). Hiperaktif çocuklar davranışsal ve zihinsel yönden yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra, sosyal ilişkiler açısından da çeşitli sıkıntılar yaşarlar. Çünkü DEHB olan çocuklar, davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerinin farkında değildirler. Onlar için önemli olan isteklerinin ve ihtiyaçlarının hemen yerine getirilmesidir (Gentschel ve McLaughlin, 2000). DSM IV'te DEHB'nin 3 tipi; bileşik tip, dikkatsizliğin önde geldiği tip ve hiperaktivite-dürtüsellik önde geldiği tip olarak sınıflandırılmaktadır. DEHB tanı ölçütlerini karşılamayan, ancak belirgin dikkatsizlik ya da hiperaktivite-dürtüsellik belirtileri olan bozukluklar da "başka türlü adlandırılmayan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu" adıyla ele alınmaktadır.

Dürtüsel hareketliliğinin ve dikkat dağınıklığının en belirgin sorunlar yarattığı ortam bireyin en çok vakit geçirdiği okul ve sınıf ortamlarıdır. Geleneksel eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, öğrencilerin ders süresi boyunca yerlerinden kalkmamalarını, söz hakkı vermeden konuşmamalarını, sözel yönergelere uymalarını, anlatılan konuyu dikkatlice dinlemelerini, görev ve sorumluluklarını (ödev, etkinlik, v.b.) tam anlamıyla yerine getirmelerini beklemektedirler. Fakat

dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bu çocuklar dikkatsizlikleri, aşırı hareketliliği, dürtü kontrolsüzlüğü gibi nedenlerden ötürü sınıf ortamında öğretmenlerin beklentilerini gerçekleştirmesinde ciddi problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenler genellikle sınıfta davranış bozukluğu problemleri ile karşılaştıklarında panik yaparlar ve bu durumla baş etme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları düşüncesiyle kendilerini yetersiz hissederler. Bu konudaki sıkıntılarını genellikle okullarındaki psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerine, okullarında rehber öğretmeni bulunmadığı takdirde ise Rehberlik Araştırma Merkezlerine başvururlar. Tüm diğer özel gereksinimli çocuklar gibi, DEHB olan öğrencilerin de normal eğitime dahil olma veya kaynaştırma sürecine katılabilmeleri için her şeyden önce idarenin ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları beklenmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu alanda alan bilgi yeterliliklerinin olması yanı sıra, günlük rutinlerin belirlenmesi ve izlenmesi, fiziksel ortamların düzenlenmesi, ders sunumunda dikkati yoğunlaştıracak ilgi çekici materyallere yer verme ve öğretim materyallerinde uyarılama yapabilmeleri önemlidir. Ayrıca, hedefler belirlenirken hedefin ulaşılmasının kolay olması, müfredata dayalı değerlendirmelerde bireyin özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve öğrencinin performansına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme becerilerine sahip olmaları, sık sık değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara da genelleyeabilmelerini sağlayabilme için öğrencileri derse aktif edebilme bilgi, donanım ve becerilerinin olması gerekmektedir (Sarı, 2003: 15; Özmen, 2008). Bu başlıkların dışında, davranış yönetimi ve bu öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerini tespit edebilme ve bu öğrenme problemlerine dönük (okuma, yazma, matematik, dil, görsel algı, işitsel algı, hafıza v.b) uygulamalar yapabilmeye yeterliliklerinin de bulunması önemlidir. Yeterli ve güncel bilgiye sahip olması gereken öncelikli kişiler, sınıf ve rehber öğretmenleridir. Bu guruptakilerin, DEHB'yi tanıma ve onların güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi DEHB olan çocukların sisteme dahil etme isteğini, yeterliliğini ve bu konudaki verimliliğini arttıracaktır.

Öğretmenlerimizin DEHB olan çocukları tanıyabilme, ayırt edebilme ve doğru ve sağlıklı iletişimi kurup akranlarıyla uyum içinde yaşamalarını sağlama, bireylerin yaşadıkları zorluklardan hareketle bu araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada temel amaç, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin sınıfta yaşadığı güçlüklerin belirlenip çocuk için tehlike arz eden gerekli önlem ve tedbirlerin alınıp, bireyin ötekileştirmeden uyum içinde akranlarıyla eğitim ve öğretime dahil olmasını sağlamaktır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ve okullardaki rehber öğretmenleri tarafından bireyin sınıfta yaşadığı güçlükler belirlenerek öğretmenlerin DEHB hakkında bilgi ve donanımının artırılmasını sağlamaktır. Hizmet içi eğitim için temel verilerin oluşturulmasına katkıda yapılan bu araştırmanın katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okul sistemi içinde geliştirilmeleri ve toplumla iç içe olmaları, büyük oranda öğretmen ve idarecilerin bu konuda doğru bilgi ve geliştirici becerilerle donatılmış olmasına bağlı kılınmaktadır. DEHB'nin okul sistemi içinde nasıl adapte edileceği konunun birinci elden ilgilileri olan sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerinin DEHB'de davranış geliştirme yeterliliklerine yönelik ulusal bilgi tabanının yeterli olmadığı bilinmektedir. Mevcut araştırma ile bu alandaki eksikliklere dikkat çekme ve bazı hizmet içi eğitim seminerleri düzenleme bu bireylerin fark edilmesinde, tanınmasında ve yaşadıkları güçlükleri gidermede önemli bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle ilgili tıp alanında yapılmış olan çok sayıda bilimsel çalışmalar olmasına rağmen, eğitim alanındaki sınırlı sayıda yapılan çalışmalar arasında ise DEHB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlere, DEHB'li öğrencilerin sınıfta yaşadığı güçlüklerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, böyle bir araştırmanın bilimsel alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerinin sınıfta yaşadığı güçlüklerin öğretmen görüşleri açısından

incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

- 1) DEHB tanısı almış öğrencilerin sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşadığı güçlükler nelerdir?
- 2) DEHB tanısı almış öğrencilerin sınıf kurallarına uyma ile ilgili yaşadığı güçlükler nelerdir?
- 3) DEHB tanısı almış öğrencilerin derse katılım, görsel dikkat gerektiren çalışmalar ve çalışmayı tamamlamada yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- 4) DEHB tanısı almış öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılmada yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- 5) DEHB tanısı almış öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimde yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- 6) DEHB tanısı almış öğrencilerin sınıfta sergiledikleri diğer problem davranışlar nelerdir?
- 7) DEHB tanısı almış öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?
- 8) Öğretmenlerin DEHB tanısı almış öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme yöntemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu günümüzde sık karşılaşılan, diğer bozukluklara (Özel Öğrenme Güçlüğü, v.b.) eşlik eden eğitimsel, psikolojik ve sosyal sorunlara sebep olan bir bozukluktur. DEHB'li çocuklar sınıf ortamında, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik özelliklerinden dolayı eğitimde hedef davranışları gerçekleştiremediği için, sorun yaşamaktadırlar. DEHB'li çocuklar, bozukluğa bağlı sınıf içi problem davranışları ve performanslarına göre düşük akademik başarı göstermeleri nedeniyle sınıf içi kabul görmeyen öğrenci olarak nitelendirilmekte ve bu da olumsuz benlik algısı geliştirmelerine sebep olmaktadır. Ülkemizde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu konunun genellikle Tıp alanında ele alındığı, Eğitim ve Psikoloji alanlarında sınırlı

sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu durum, DEHB'li çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve karşılanmasında engelleyici bir faktördür.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu alanda alan bilgi yeterliliklerinin yanı sıra, günlük rutinlerin belirlenmesi ve izlenmesi, fiziksel ortamların düzenlenmesi, ders sunumunda dikkati yoğunlaştıracak ilgi çekici materyallere yer verme ve öğretim materyallerinde uyarılama yapabilmeleri önemlidir. Ayrıca, hedefler belirlenirken hedefin ulaşılmasının kolay olması, müfredata dayalı değerlendirmelerde bireyin özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve öğrencinin performansına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme becerilerine sahip olmaları, sık sık değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara da genelleyeabilmelerini sağlayabilme için öğrencileri derse aktif edebilme bilgi, donanım ve becerilerinin olması gerekmektedir (Sarı, 2003: 15; Özmen, 2008). Bu başlıkların dışında, davranış yönetimi ve bu öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerini tespit edebilme ve bu öğrenme problemlerine dönük (okuma, yazma, matematik, dil, görsel algı, işitsel algı, hafıza v.b.) uygulamalar yapabilmeye yeterliklerinin de bulunması önemlidir. Yeterli ve güncel bilgiye sahip olması gereken öncelikli kişiler, sınıf ve rehber öğretmenleridir. Bu guruptakilerin, DEHB'yi tanıma ve onların güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi DEHB olan çocukların sisteme dahil etme isteğini, yeterliliğini ve bu konudaki verimliliğini arttıracaktır. Öğretmenlerimizin DEHB olan çocukları tanıyabilme, ayırt edebilme ve doğru ve sağlıklı iletişimi kurup akranlarıyla uyum içinde yaşamalarını sağlama, bireylerin yaşadıkları zorluklardan hareketle bu araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada temel amaç, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin sınıfta yaşadığı güçlükler belirlenip çocuk için tehlike arz eden gerekli önlem ve tedbirlerin alınıp, bireyin ötekileştirmeden uyum içinde akranlarıyla eğitim ve öğretime dahil olmasını sağlamaktır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ve okullardaki rehber öğretmenleri tarafından bireyin sınıfta yaşadığı güçlükler belirlenerek öğretmenlerin DEHB hakkında bilgi ve donanımının artırılmasını sağlamaktır. Hizmet içi eğitim için temel verilerin oluşturulmasına katkıda yapılan bu araştırmanın katkı sağlayacağı da

düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma ile, DEHB olan çocuğun sınıfta yaşadığı güçlüklerin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda DEHB'li çocuğun sınıfta yaşadığı güçlüklerin neler olduğu, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme yöntemleri ve sınıf içerisinde yaşanan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri sunulacak olup eğitimcilere ışık tutması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan katılımcılar kendilerine yöneltilen görüşme sorularını açık, samimi ve tarafsız bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan okullarda görev yapan DEHB'li öğrencisi olan sınıf ve rehber öğretmenlerinin, DEHB'li öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitim, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimleri olan bireylere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek beceriler ile donatan eğitimidir (Ataman, 2003).

Özel Gereksinimli Birey: Çeşitli nedenlerden kaynaklı bireysel gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri konusunda akranlarından belirgin düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012 ve 2018).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Dikkat eksikliği veya aşırı hareketlilik/dürtüsellik belirtilerinin yedi yaştan önce başladığı, en az altı ay sürdüğü, çocuğun yaşı ve gelişim düzeyiyle uyumsuz bir biçimde devam ettiği ve

belirtilerin en az iki ortamda sergilendiği ruhsal bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 1994).

Tanımlama: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersizliklerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012 ve 2018).



İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZINI

2.1. Özel Eğitimin Tanımı

Her çocuğun birbirinden farklı olduğu ve bu sebeple eğitimin bireysel odaklı olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel özellikleri nedeniyle akranlarıyla birlikte eğitim süreci içerisinde olan fakat özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler için farklı eğitsel çabalara ihtiyaç vardır. Örneğin; bireyin ihtiyacı doğrultusunda özel müfredat oluşturma, özel materyal kullanımı, özel eğitim uzmanlarından yaralanma, fiziksel mekânlarda düzenlemeler yapma gibi. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocuklar için özel eğitim anlayışı geliştirilmelidir (Güven, 2003).

Özel eğitim, genelden farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeyine ulaşmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi engelleyen, engelli bireyi kendine yeterli duruma getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını sağlayacak becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005).

15.10.1983 tarihli 18192 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar kanununda Özel eğitim; özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır. 22.06.1992 tarihli 21262 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliğinde Özel eğitim tanımında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki tanıma göre Özel eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006).

2.2. Özel Eğitim Gerektiren Birey

31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki tanıma göre Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak ifade edilmiştir.

Özel gereksinimi olan bireyleri doğru bir biçimde tanımlamak için, bu terimle birlikte zedelenme, yetersizlik ve engel terimlerini tanımlamak gerekmektedir (Cavyaktar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Zedelenme, bireyin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşan çeşitli sebeplerle, organların işlevlerini yerine getirmede oluşan zorlanma durumudur (Ataman, 2005). Yetersizlik, zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyuşsal zedelenmeye bağlı olarak tamamen ya da kısmen organların işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı durumdur (Ataman, 1997). Özsoy, Özyürek ve Eripek’e (1998) göre engel; yetersizlik sonucunda kişinin yaşından beklenen davranışları yerine getirememesi durumudur. Sapma, bireyin fizyolojik, psikolojik, zihinsel gelişiminde oluşan geçici veya kalıcı kayıplardır (Güven, 2003).

Özsoy, Özyürek ve Eripek’e (1998) göre Türkiye’de alan yazındaki tanımlar incelendiğinde özel gereksinimi olan birey ilk kez 1971 yılında Özsoy tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimindeki engel ve üstün özellikleri yönünden eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerindeki ek olarak bir takım özel hizmet ve önlemleri gerektiren çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir. Bu tanım, MEB (1979) ilkokul programında aynen benimsenmiştir (Cavyaktar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014).

15.10.1983 tarihli 18192 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar kanununda Özel eğitime muhtaç çocuklar; beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıktan sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4 - 18 yaş grubundaki çocuklar olarak tanımlanmaktadır. 22.06.1992 tarihli 21262 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Engelli Çocukların Eğitim

Uygulamaları Yönetmeliğinde Özel eğitime muhtaç çocuklar tanımında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Tebliğler Dergisi 18.1.2000 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 2002, 2004 yıllarında yapılan değişiklik ile birlikte Özel Eğitim Gerektiren Birey; “Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak yer almıştır. 1983-1992 yönetmeliğinden farklı olarak bireysel özellik ve eğitim yeterliliği tabiri getirilmiş ve 4-18 yaş ifadesi akranlarına göre ifadesi olarak değişikliğe uğramıştır. Özel eğitim gerektiren bireyler 2006 yönetmeliğinde tanımlar bölümünde; Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, işitme yetersizliği olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, görme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, otistik birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili birey, süregen hastalığı olan birey, üstün yetenekli birey, zihinsel yetersizliği olan birey olarak gruplandırma yer almıştır (MEB, 2006).

2.3. Dikkat

Duygularla düşünceyi bir odak üzerinde toplama, uyanık olma, uyanık davranmak, ilgi, özen (TDK, 1994). Irak ve Karakaş (2002) kişinin duyu organları ile ulaşabildiği ve farkında olduğu kişisel çevresindeki uyarıcıya zihinsel olarak alıcılarını yönlendirmesi şekline psikoloji biliminde dikkat olarak tanımlı koyulmuştur. Kolb ve Winshaw'a (1996) göre dikkat, bir sinir sistemi işlevidir ve birçok uyarın arasından o anki ihtiyaç ve amaca göre ilgilenmeyi aktif kılmayı sağlar (Akt: Yaycı, 2007). Aydın'a (2001) göre dikkat, seçici bir filtre ya da süzgeç görevi görme durumudur. Yani dikkat, birey için önem arz eden uyarıcıları süzgeç gibi seçip diğerlerini elemesidir.

Dikkat, bilginin içselleştirilmesi, gereksinimler açısından anlamlılık ve uygunluk durumuna göre sırasıyla duysal kayıttan kısa süreli belleğe oradan da uzun süreli belleğe aktarılıp aktarılmayacağını belirler. Dikkatin seçici olması ve dikkatini devamlı hale getirebilmesi için organizmanın sürekli uyarılması önemlidir.

Ancak uyarıcıların hızı ve özelliğinde bir değişiklik olmazsa, zihinde uyarana alışma ve tepki vermeme yani dikkatinin başka bir yöne kaymasına neden olur. Bu duruma *duyusal uyum* adı verilmektedir. Örneğin, masa başı çalışırken müzik dinlemek gibi. Kişi ders çalışmasına müziğin engel olmadığını söyler. Bunun nedeni ise bu kişilerin zihinlerinde duyusal uyumun gerçekleşmesi sürecidir. Zihin ve duyu organları müziğe alıştığından, kişiyi müziğe karşı duyarsızlaştırmıştır (Öztürk, 2008). Dikkat; duyu, zihinsel süreçler, düşünce ve algısal işlevleri çevreden gelen uyarıcılardan amaç ve ihtiyacı ölçüsünde seçerek odaklanabilme ve yönlendirebilme yetisidir; öğrenme ve düşünme için önkoşuldur (Budak, 2005).

2.3.1. Dikkat Türleri

Dikkat, seçici dikkat (dikkat dağıtıcı bilgileri etkili bir şekilde göz ardı ederken, ilgili bilgilere dikkat çekmeyi amaçlayan dikkat), sürekli dikkat (uzun süreli bir zaman diliminde dikkatin zinde olması, yönetici dikkat (ilgisiz uyarılara tepkilerin engellenmesi), yönlendirilmiş dikkat (dikkatin belirlenmiş bir yere yönlendirilmesi ve yeni bir yere yeniden yöneltmesi) ve dahil olmak üzere birçok farklı işlevden oluşan karmaşık bir işleyişe sahiptir. Dikkat belirgin özelliklerine göre seçici dikkat, sürekli dikkat, yoğunlaştırılmış dikkat ve bölünmüş dikkat olarak da incelenmektedir.

A) Seçici Dikkat; Kişiyi farkındalık sağlar. Örneğin, kişi kitap okurken durup gözlerini kapatsa çevresinde birden çok uyarıcı görür. Herhangi bir ses, koku ve gürültünün daha önce farkedilememesinin nedeni bu uyarılara dikkat verilmediği içindir. Bu seçim yapma işine seçici odaklanmış dikkat olarak adlandırılmaktadır (Karakaş, Soysal & Erdoğan, 2008). Seçici dikkat düzeyi yüksek kişiler; dikkatini amacına yönelik olan uyarıcılara yönlendirirken, seçici dikkat düzeyi düşük olan ya da dikkat eksikliği olan kişiler çevresindeki alakasız uyarıcılara da duyarlılık göstermektedirler (Yaycı, 2007). Organizma, çevredeki tüm uyarıcılara aniden tepkide bulunamaz. Duyusal alandaki tüm uyarıcılara dikkat edemez, seçilen uyarıcının kişiye uygun ve kişi için anlamlı olması şarttır. Organizma, örneğin elektrik düğmesine basılması gibi tüm uyarıcıları dikkate almadığı

için dikkat konusunu ele aldığımızda ‘seçicilik’ kritik kavram olma özelliğine sahiptir (Aydın, 2001).

B) Sürdürülebilir (süreklî) Dikkat; Okumada akıcı olma ve okuduğunu anlama ön şarttır. Sürdürülebilir dikkatte yetersizliğe sahip bireyler büyük ihtimalle kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede başarısız olabilirler. Akıcı okuma, sürdürülebilir dikkatle alakalıdır; çünkü okuyucunun metni okuyup metnin içeriğini tam olarak anlayabilmesi için metne dikkatini vermesi gerekir. Okumada güçlük ve dikkat eksikliği, bireyin okuldaki ilk yıllarının kötü okuma becerisine sahip olmasına neden olur. Buna bağlı olarak, zayıf okuyucular yetersiz dikkat kontrolü sonucunda düşüncelerini de ifade etmede zorluk yaşarlar (Yıldız & Çetinkaya, 2017).

C) Bölünmüş Dikkat; Kinsbourn’e (1992) göre dikkatin bir uyarıcıdan bir diğer uyarıcıya kaydırılarak aynı anda birden çok uyarana dikkatini toplayabilme becerisine bölünmüş dikkat denir. Çocuklar için aynı anda birden fazla işi yapmak zorken, kişiler eğitimle kendini geliştirebilir (Akt: Korkmaz, 2000). Yani kişinin dikkat kapasitesi ile bölünmüş dikkat becerisinde paralellikler vardır. Van Zomeren ve Brouwe’a (1994) göre kişideki bölünmüş dikkat becerisi ile bilgi işleme kapasitesi doğru orantıda gitmektedir. Örneğin, derste öğretmeni dinlerken, bir yandan da not almak (Aktaran: Kula, 2018)

D) Yoğunlaştırılmış Dikkat; Organizmaya birden fazla verilen uyarıcılar arasında istenilen uyarıcıya odaklanabilme yeteneğidir. Başka bir ifadeyle; verilen iki veya daha fazla uyarandan yalnızca birine bütün olarak dikkat edebilme ve tepkide bulunabilme yeteneği yoğunlaştırılmış dikkatin özellikleri kapsamındadır (Arkonaç, 1998).

2.3.2. Dikkatin Unsurları

Dikkatin unsurları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- a) Hazırbulunuşluk ve Uyanık Olma
- b) Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme
- c) Dikkat Süresi

- d) Planlama
- e) Özdenetim ve Kendini Programlama
- f) Tatmin Olma ve Aktif Olma Durumu

2.3.3. Dikkati Etkileyen Etmenler

Dikkati etkileyen etmenleri; bilişsel, yarıcı ve birey ile ilgili özellikler aşağıda üç grupta sunulmuştur (Karahana, 2008).

- a) Zihinsel Etmenler:
 - 1) Bireyin zeka düzeyi
 - 2) Algı
 - 3) Bellek süreçleri
- b) Çevredeki Uyarıcı ile ilgili Özellikler: Çevredeki uyarıcılardan bazısı, uyarandaki kimi özelliklere göre diğerlerinden daha fazla dikkat çeker. Bir uyarıcıyı seçme ve odaklanmada etkili olan özellikler şunlardır:
 - 1) Uyarının büyüklüğü
 - 2) Şiddeti
 - 3) Rengi
 - 4) Parlaklığı
 - 5) Zıtlığı
 - 6) Değişkenliği
 - 7) Tekrarıdır
- c) Dikkati etkileyen kişisel özellikler aşağıda ifade edilmiştir:
 - 1) Bireyin Beklentileri
 - 2) Bireyin Geçmiş Yaşantısı
 - 3) Bireyin İhtiyaçları
 - 4) Bireyin
 - 5) Hazırbulunuşluk Durumu (Aydın, 1999).

2.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEHB dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerinin aynı gelişimsel düzeydeki bireylerin, benzer yaş gruplarına kıyasla daha ağır, şiddetli, devamlı ya da

sık yaşanması durumu olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2001). DEHB; çocuk psikiyatrisi alanında en çok görülen ve en fazla araştırılmış bozukluklardan biri olmaktadır. DEHB belirtileri çoğunlukla erken çocukluk döneminde başlamakla birlikte dikkat sorunlarının, aşırı hareketliliğin ve dürtüsellüğün çocuğun işlevselliğini etkilediğini ebeveynler veya öğretmenler tarafından fark edildiği ilköğretim çağında genellikle tanısı koyulmaktadır (Weiss ve Weiss, 2002). DEHB tanısı alan çocuk ve ergenlerde akademik, ailesel, sosyal ve ileride iş alanlarında karşılaşılabilecek yetersizlikler bulunmaktadır (Barkley, 2003). Toplumdaki sıklığı, kısa ve uzun dönem eşlik eden bir diğer tanısı, sağlık hizmetlerinin kullanım sıklığı ile ilişkisi de göz önüne alındığında önemli bir toplum sağlığı sorunu olarak ele alınmaktadır (Scahill, 2000).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan bireyler; toplum içinde kıpır kıpır, söz dinlemeyen, unutkan, patavatsız, sorumsuz, sonuçlarını düşünmeden tehlikeli fiziksel davranışlarda bulunan, dikkati kolaylıkla dağılan, yerinde durmakta ve sırasını beklemekte zorlanan çocuklar olarak etiketlenilmektedir (Akalin, 2005).

Hiperaktif çocuklar davranışsal ve bilişsel yönden yaşadıkları zorlukların yanı sıra, toplumsal ilişkiler açısından da birtakım zorluklar çekmektedirler. Çünkü, DEHB olan çocuklar, olumsuz davranışlarının başkaları üzerindeki rahatsız ediciliğinin farkında değildirler. Onlar için önemli olan taleplerinin ve ihtiyaçlarının hızlı bir şekilde yerine gelmesidir (Gentschel ve McLaughlin, 2000).

DEHB ilk olarak ICD-9 (1965) ve DSM-II (1968) de “Çocuklukta Hiperkinetik Sendromu” adı altında bilimsel sınıflandırmaya girmiştir. DSM-III’de dikkat eksikliği belirtisinin önemi vurgulanarak “Hiperaktivitenin Eşlik Ettiği Dikkat Eksikliği” ve “Hiperaktivitenin Eşlik Etmediği Dikkat Eksikliği” olarak iki alt başlığa ayrılarak isimlendirilmiştir (Canat, 1998: 1120; Şenol, 2008: 297; Weiss, 2002: 647).

DSM-3 sınıflandırılmasında “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu” adıyla yer alan bu bozuklukta belirlenen 14 belirtiden tanı için en az 8 belirtinin olma

kıstası vardır. DSM-3-R’de hastalığın ana belirtileri dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik olarak belirlenmiştir (Canat, 1998: 1120; Şenol, 2008: 298).

DSM-4’te dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu en son şeklini alarak belirtilerin özelliğine göre DEHB’yi üç alt başlıkta sunmuştur. Bunlar: 1- Dikkatsizliğin Önde Geldiği Tip 2-Hiperaktivite-İmpulsivitenin Önde Geldiği Tip 3-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Bileşik Tip olarak adlandırılmıştır. DSM-4’te Davranım Bozukluğu ve Karşıt Olma ve Karşı Gelme Bozukluğuna da yer verilmiştir. DSM-4’te Bozukluk, Yıkıcı Davranım Bozuklukları Başlığı olarak ele alınmıştır (Şenol, 2008:298; Weiss, 2002: 648).

DSM-5’te DE/HB, DSM-4’ten farklı olarak “Nörogelişimsel Bozukluklar” başlığı altında yer bulmuştur. Davranım bozukluğu ve Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu DEHB ile yüksek birlikteliklerine karşın DSM-5’te Yıkıcı Davranım Bozuklukları başlığı altında DSM-4’teki gibi verilmiştir (Köroğlu, 2014: 21).

2.5. DEHB’nin Alt tipleri;

DEHB alt tipleri DSM- V tanı kriterlerine göre ayrılır. Alt tipin ayrımı son altı aydır baskın olan belirtiler göz önüne alınarak yapılır (APA, 2013). Aşağıda bu tipler sırasıyla açıklanmıştır

2.5.1. DEHB – Dikkatsizliğin Ön Planda Tutulduğu Tip

DEHB de dikkat eksikliğininde önde olduğu tipte, DSM-V’in dikkat eksikliği tanı ölçütleri mevcut, ancak hiperaktivite ve dürtüsellik ölçütlerini tam olarak karşılamakta yeterli değildirler. Bu bireylerin dikkatini bir şeye vermede, devam ettirme ve organize etmede problemleri vardır. Aile ilişkileri ve sosyal ilişkilerinde bazı sıkıntılar yaşarlar ancak problemler okulda kendini daha çok gösterir. Öğretmenleri, bu kişileri derse devamlı geç kalan, organize olmakta zorlanan, ödevlerini bitiremeyen, hayal dünyasında yaşayan, unutkan bireyler olarak tanımlarlar. Diğer iki tipten farklı olarak bireyin durumu okula başlayana kadar farkedilmeyebilir ve genellikle ilk kez ilköğretim döneminde tanısı koyulur, kızlarda erkeklere oranla daha sık görülmektedir (Şenol vd, 2011: 50).

2.5.2. DEHB – Hiperaktivite ve Dürtüsellik Ön Planda Tutulduğu Tip

En az altı ay boyunca hiperaktivite- impulsivite belirtilerinin en az altısının görülmesi gerekir. Dikkatsizlik belirtileri yok ya da 6 ölçütün altındadır. Genellikle dikkat eksikliği alt tipinden daha erken tanısı koyulur. Gelişim dönemindeki aynı ay yada yaş aralığına sahip akranlarına göre ciddi farklılıklar gösterir. DEHB'si olan bir çocuğun ilk muayenesi sırasında aşırı hareketlilik gözlenmeyebilir. Genellikle bireyin okul ve evdeki durumu göz önünde bulundurularak tanısı koyulur. Okul öncesi dönemde DEHB'si olan çocuklar yapılandırılmış oyunları oynamakta zorluk çekerler. Büyüdükçe motor aktivite azalır ve erişkinlikte yerini duygusal huzursuzluk alabilir. Engellenme eşikleri diğer tiplere kıyasla daha düşüktür. Erkeklerde kızlara göre daha sıktır (Şenol vd, 2011: 51).

2.5.3. DEHB – Bileşik Tip

Bileşik tipte temel bulguların her üçü de aynı anda varlığını gösterir. DEHB'li çocuk ve ergenlerin büyük kısmı bu gruptadır. Erişkinler içinde aynı durumun geçerli olup olmadığı tam olarak bilinmemesine karşın bulunduğu yaş dönemin gelişim özelliklerine uygun olmayan huzursuzluk, davranışsal ve duygusal engellenme eşliğinde düşme, farklı düzeylerde etkilenmiş dikkat yer alır. Bu belirtiler çocuğun hem ev hem okul yaşamında ciddi güçlükler sebep olmaktadır. Çoğunlukla erişkin yaşama kadar devam eder. Her iki cinsiyette en sık görülen bileşik tiptir (Şenol vd, 2011: 48).

2.6. DEHB'nu Tanılama ve Kriterleri

DSM IV'te "genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar" bölümünde yer alan tanı kriterleri ise aşağıdaki gibidir.

A) Dikkat Eksikliğine Sahip Olan Bireylerde Aşağıdaki Özellikler Gözlenmektedir;

- 1) Dikkatini ayrıntılara veremez, ya da ödevlerinde, işlerinde veya diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar,
- 2) Oynadığı etkinliklerde dikkati dağılır,

- 3) Doğrudan kendisiyle konuşulduğunda dinlemiyormuş gibi görünür,
- 4) Yönergeleri izleyemez, okul ödevlerini, ufak tefek işleri ve görevlerini tamamlayamaz,
- 5) Üzerine aldığı görevleri ve etkinliklerini düzenlemekte güçlük çeker,
- 6) Zihinsel çaba gerektirecek görevlerden kaçınır, bunları sevmez ya da bunlarda yer almaya karşı isteksizdir,
- 7) Üzerine aldığı görevler ya da etkinlikler için gerekli olan eşyaları kaybeder (oyuncak, ödevler, kitap vb. gibi),
- 8) Dikkati dış uyaranlarla kolayca dağılır,
- 9) Unutkandır.

B) Hiperaktiviteye Sahip Olan Bireylerde Aşağıdaki Özellikler Gözlenmektedir;

- 1) Elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur,
- 2) Sınıfta ya da oturması gereken yerde uzun süre oturmakta zorlanır,
- 3) Uygunsuz durumlarda sürekli koşar, tırmanır,
- 4) Sakin bir biçimde oyun oynama, etkinliklere katılma ya da oyun oynama zorluğu vardır,
- 5) Hareket halindedir, motor takılıymış gibi davranır,
- 6) Çok konuşur,

C) Dürtüsellığe Sahip Olan Bireylerde Aşağıdaki Özellikler Gözlenmektedir;

- 1) Sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır,
- 2) Sırasını bekleme güçlüğü vardır,
- 3) Başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer (Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2001, s. 55-57).

DEHB tanısı konabilmesi için; bu belirtilerden en az altısının (ya da daha fazla) bulunması ve en az altı ay süren bir bozukluğun olması önkoşulu aranmaktadır. Bunun yanı sıra; bireyin davranışlarının akranlarının davranışlarına

oranla (gelişim düzeyine göre) daha rahatsızlık verici, uyumsuz ve yıkıcı özellikler göstermesi ve bu tip davranışlarının en az ikisi bireyin sosyal ortamındaki (okul, ev) ilişkilerini olumsuz yönde etkileyecek ve işlevsel bozulmaya sebep olacak düzeyde olması önemlilik göstermektedir. Tüm bu belirtilerin yedi yaş öncesinde de gözlenmiş olması koşulu da tanı aşamasında ele alınan önemli ölçütlerden birisidir (APA, 2001).

2.6.1. DEHB’de Ayırıcı Tanı

Erken çocukluk döneminde aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik gibi temel belirtilerin DEHB’de sıklıkla gözlenen görsel-motor ve algı ile ilgili yetersizliğe mi, yoksa sinir sisteminin gelişmemiş olduğuna mı bağlı olduğunun ayırımını yapmak oldukça zordur. Ayırıcı tanıda bu aşırı hareketliliğin gelişim dönemine uygun olup olmadığı göz önüne tutulması gerekir. Okul öncesi dönemde çok hareketli çocukların ayırıcı tanısı önemlidir. DEHB olan çocuklarda belirtiler kalıcıdır ve genelde öfke patlaması, kavgacılık, saldırganlık, yaralanmaya neden olabilecek kendini tehlikeye atacak kontrolsüz hareketler ve gürültücülük eşlik etmekte, karşı gelme tutumları görülmektedir (Çuhadaroğlu, 2008).

Dikkat eksikliği dışında okuma, yazma yada matematik becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak ortaya çıkabilen değişik tipte öğrenme bozuklukları DEHB’den ayırt edilmesi gerekmektedir. Öğrenme yetersizliği olan bu çocuklar okulda sıkılmakta, motivasyonları düşmekte ve kendilerine güvenleri kırılmaktadır. Yeterli desteği alamadıkları okul ortamlarında ise çocuklarda huzursuzluk ve dikkatsizlik görülmektedir. Aynı durum zeka geriliği olan çocuklar için de geçerlidir. Zeka geriliği olan çocuklarda DEHB tanısı, ancak dikkatsizlik ve hiperaktivite belirtileri o zeka yaşından beklenenden çok daha fazla ise konulmasında yarar vardır (Şenol ve İşeri 2006).

Uyum bozukluğu da DEHB’den ayrılması gereken önemli bir tanı kriteridir. Her iki bozuklukta (özellikle erkek çocuklarda) benzer özellikler bulunmaktadır. Ayırt edici etkenlerden bir tanesi uyum bozukluğunda süre, genellikle altı aydan kısadır ve yaşamın daha geç dönemlerinde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. DEHB

olan çoğu çocukta ise yaşamın ilk yıllarında uyumsal sorunlar başlamaktadır. Bir diğer konu da çocuklardaki anksiyetenin de ayırıcı tanı için araştırılması gerekmektedir. Bilindiği üzere DEHB'ye ikincil olarak anksiyete ile birliktelik göstermektedir. Anksiyete de aşırı hareketlilik ve dikkatin hızlıca dağılmasına neden olmaktadır (Çuhadaroğlu, 2008). DEHB olan çocukların ders çalışma ve öğrenme ile ilgili güçlükleri nedeniyle anne baba ile çocuk arasında sürekli bir çatışma yaşanmaktadır. Bunun sonucunda çocuk yıpratılmakta, bazen aşağılanmakta ve benlik saygısı giderek azalmaktadır. Bu çocuklarda klinik duruma sıklıkla depresyonda dahil olmaktadır. DEHB'ye ikincil olarak ortaya çıkan bu depresyon, hareketlerde azalma ve sosyal izolasyonun yaşandığı birincil depresyondan ayırt edilmesi gerekliliğidir (Şenol ve İşeri, 2006).

2.6.2. DEHB'de Tanılama ve Değerlendirme Ölçekleri

DEHB basit, gelip geçici bir yaramazlık veya dikkat dağınıklığı olarak değerlendirilmemelidir. DEHB olan çocuğun erişkin yasama hazırlanmasında önemli sorunlara yol açmaktadır. Çoğunlukla ergenlik ve erişkinliğe kadar devam eden davranış ve dikkat sorunlarına neden olmakta, olguların yaklaşık 1/3'ünde başka psikiyatrik bozuklukların (okul sorunları ve öğrenme bozuklukları, karşıt gelme bozuklukları, karşıt olma, depresyon ve kaygı (anksiyete) bozuklukları, davranım bozukluğu, arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar, bağlanma bozuklukları, madde bağımlılığı) birliktelik göstermesiyle işin içinden çıkılması güç durumlara neden olabilmektedir.

Okul öncesi dönemde olan bireylere tanı koymak, bu yaş çocuklarının genelde hareketli olması ve öz kontrollerinin yetersiz olması nedeniyle oldukça zordur. DEHB tanısı koymakta aceleci davranmadan aile danışmanlığı, davranışsal öneriler ve düzenli takiplerle bu yaş çocuklarının okula başlama yaşına kadar takip edilmesi gerekmektedir. DEHB olan pek çok çocuk bebekliklerinde de huzursuz, hareketli, az uyuyan, çok ağlayan ve beslenme problemleri yaşayan çocuklardır. Bu çocuklar aşırı hareketli, yerinde durmayan, huzursuz, kontrol edilemeyen, uzun süre oyun faaliyetlerini sürdüremeyen, çabuk sıkılan, çok soru soran ancak sorunun cevabını beklemekte zorluk çeken, kıpır kıpır olan, yorulmak nedir bilmeyen

tiplerdir. Bu durum okul öncesi dönemde sinyallerini verirken tanı koyma ve tedaviye başlama okul yıllarına denk gelmektedir (Şenol, İşeri ve Koçkar, 2005).

Tanı koyma sürecinin en önemli bölümünü çocukla görüşme oluşturmaktadır. Çocuklar psikiyatriste gitmek istemeyebilir ya da korkarak gidebilirler. Ülkemizde yanlış yetiştirme sonucu doktordan korkarak büyütülen çocuklar, hastane ortamında kontrollü davranabilirler. Bu durum çocuklarda DEHB belirtileri olmadığını düşündürmemelidir. Çocuğun davranışlarının gözlenmesi için bazı kurallı oyunlar oynayarak yapılabilir. Gözlem farklı ortamlarda ve kurallara uygun olarak yapılmalıdır. Gözlemin evde, okulda ve uzman yanında gözlem ilke ve tekniklerine uygun olarak ayrı ayrı yapılması önemlidir. Çocuk gözlem yapıldığının farkına varırsa davranışlarını değiştirebilir ve yanlış sonuçlara ulaşılır. Kurallara uygun yapılan bilimsel gözlemler uzman hekimin tanı koyma sürecini kolaylaştırmaktadır (Selçuk, 2001).

Ülkemizde derecelendirme ölçeklerine sıklıkla başvurulmakla birlikte, DEHB olan çocukların değerlendirilmelerine yönelik ölçek sayısı oldukça sınırlıdır. Kullanılan ölçekler araştırıldığında;

- 1) DEHB Tanı Ölçeği – Okul Derecelendirme Ölçeği (Scales for Diagnosing Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder) (Aksu ve Turan, 2005),
- 2) Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği (Turgay, 1995),
- 3) Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan, 1995),
- 4) Connors Aile Değerlendirme Ölçeği olmak üzere toplam dört ölçeğe rastlanmıştır (Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan, 1995).

DEHB – Tanı Ölçeği – Okul Derecelendirme Ölçeği (Aksu ve Turan, 2005) DEHB'nin öğretmen tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçektir. Turgay Yıkıcı Davranım Bozukluğu Tarama Ölçeği ise, DEHB ve KOKGB'ye ilişkin ailelere sunulan bir ölçektir (Turgay, 1995). Connors Aile ve Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçekleri ise; DEHB'nun hem aile hem de öğretmenler

tarafından değerlendirilmesini sağlayan ölçeklerdir (Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan, 1995).

2.7. DEHB Olan Bireylerin Özellikleri

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, bireyin yaşına uygun olmayan dikkat süresindeki kısalık, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolsüzlüğü ile seyir eden çocuk ve ergen psikiyatristlerinin de ele aldığı önemli bozukluklarından biridir (Gürsoy, 2010). DEHB tanısı almış çocuk ve ergen, gelişiminin tüm aşamalarında ciddi akademik, sosyal ve psikolojik yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Yaşamının hemen her alanında görülen yetersizlikler çocuk ve ergende moral bozukluğu, benlik saygısı (özgüven) azalması, akranları tarafından ötekileştirme, anksiyete ve depresyona neden olabilmektedir. DEHB'nin çocuğun okul performansı üzerindeki genel etkileri; üretkenlik ve motivasyon sorunları, işleyen bellekte azalma, fikir ve duygularını ifade edebilme yeteneğinde azalma konuşmada bozukluklar, olayların muhakemesini yapmadaki sorunlardır (Göker, 2009).

DEHB'in davranış gelişiminin üzerindeki etkileri ise; sınıftaki olumsuz davranış, akademik başarıda düşüklük, özel eğitim gereksinimi, sınıfta kalma, okul dışı kalma, okuldan mezun olamamasıdır. Bunların yanında bozukluğun aileler üzerinde de kötü etkileri olmaktadır. Aileler de yüksek düzeyde stres, kendini suçlama ve yargılama, çevresinden kendini soyutlama, depresyon ve evlilik birlikteliğinin bozulmalarına varan ciddi sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu çocukların akranları ve erişkinler tarafından dışlanıp, sürekli müdahaleye ve negatif uyarılara maruz bırakılması ebeveynlerin bu bireylerle baş etmesini zorlaştırmaktadır (Göker, 2009).

2.8. DEHB'nin Nedenleri

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çok sık karşılaşılan bir psikiyatrik hastalık olmasına karşın, nedenleri hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır (Köroğlu ve arkadaşları, 2007). DEHB'nin nedenleri olabilecek etmenler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Psikososyal ve çevresel etmenler,
2. Nörofizyoloji,
3. Biyokimyasal Etkenler,
4. Genetik Etkenler,
5. Nörokimyasal Etkenlere yönelik olarak sürdürülmektedir (Tahir ve arkadaşları, 2000).

2.9. DEHB'nin Tedavi Süreci

DEHB'nin tedavisi literatürde çeşitli başlıklar altında ele alınmaktadır. Tıbbi, psiko-sosyal müdahaleler, başka bir sınıflandırmaya göre ise ilaçla tedavi, alternatif tedaviler (diyet, megavitamin tedavisi, vb. gibi) psiko-eğitimsel müdahaleler DEHB'nin belirtilerini ortadan kaldırmayı hedefleyen tedavi yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlaç kullanımı ile desteklenen, ebeveyn eğitimi, danışmanlık hizmetleri, davranış yönetimi eğitimi ile DEHB ve tedavi süreci ile ilgili bilgilendirmeyi içine alan çoklu tedavi yöntemi en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra; tedavi sürecine önemli katkı sağlaması açısından okul ya da çalışma ortamı ile ilgili destekleyici düzenlemelerin yapılması da önemlidir (Selçuk, 2000).

2.9.1. Psiko – Eğitimsel Müdahaleler

DEHB tedavisinde kullanılan “aile eğitimi, davranışsal terapiler, aile terapisi, psikanaliz ve problem çözme becerileri” psiko-eğitimsel müdahaleler olarak ifade etmişlerdir. Bireysel çalışmalarda, bireyin duygularını ifade edebilmesi, davranışlarının sonuçlarının farkına varması ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesi en temel amaçlardır. Aile eğitimi kapsamında ise, aile bireyleri DEHB hakkında bilgilendirilir ve DEHB olan çocuklarının ya da kardeşlerinin davranışlarını nasıl denetleyebilecekleri ve onunla hangi yolla iletişim kurabilecekleri konusunda destek almaları sağlanır (Selçuk, 2000).

2.10. DEHB'nin Yaygınlığı

Dünya çapındaki çocukların % 8-12'sini etkileyen dikkat eksikliği ve hiperaktive bozukluğu, çocukluk çağında kendini gösteren psikiyatrik bozukluklar

arasındadır (Biederman ve Farone, 2005). DEHB tanısı almış bireylerde yaş dönemine bağlı klinik bulguların, sıklıkla çocukluk çağı bozukluğu olarak bilinen DEHB'nin gelişimsel bir nitelik taşıdığını, bu bozukluk çocukluk ve ergenlik döneminden sonra yetişkinlikte de devam ettiği için bireyin içinde bulunduğu döneme göre bu bulguların değişmekte olduğu gözlemlenmiştir (Aktaran: Ozaner, 2011).

DEHB'nin görülme sıklığı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir ve en düşük % 0.2 ile Almanya'da, en yüksek % 27 ile Portekiz'de dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğuna sahip bireylerin olduğu belirtilmektedir. Stanton ve Behrman (2007) Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avusturalya, İspanya, İtalya, Kolombiya ve Büyük Britanya gibi ülkelerde DEHB'nin sıklığının % 10'u aştığı bilinmektedir (Keser, 2010). Yaygın olarak kabul edilmekte olan görüşe göre de DEHB ilköğretim çağındaki çocukların % 3-5'inde olduğu varsayılmaktadır (APA, 1994). Bu durum, ilköğretim sınıflarında en az bir ya da iki çocukta DEHB olabileceği sonucuna ulaştırır (Sürücü, 2003). DEHB'nin görülme sıklığı ve DEHB'nin alt tipleri kızlarda ve erkeklerde farklılık göstermektedir (Keser, 2010). Türkiye'de yapılan bir araştırmada (Toros ve Tataroğlu, 2002) da erkek/kız oranını destekler niteliktedir; bu oran 3.65/1 olarak belirtirken aynı çalışmada, dikkatsizliğin önde geldiği tipin kızlar arasında en sık görülen DEHB alt tipi olduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde, Tahiroğlu, Avcı, Fırat ve Geydaoğlu (2005) DEHB tanılı 401 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, bileşik tip DEHB'den sonra, aşırı hareketliliğin önde olduğu tipin erkeklerde (% 18.8, n=50) daha sık görülürken, dikkat eksikliğinin önde olduğu tipin ise kızlarda (% 9.6, n=9) daha sık görüldüğünü belirtmişlerdir (Keser, 2010).

Türkiye'de DEHB sıklığı ile ilgili DSM-IV tanı ölçütleri kullanılarak yapılan bir çalışmada 6-15 yaş arasındaki çocuklarda DEHB sıklığı % 8.1 olarak verilmiştir (Erşan ve ark, 2004). 2006'da yapılan bir uzmanlık tezi çalışmasında 6- 15 yaş arası 2174 okul çağı çocuğu değerlendirilmiş ve DEHB alt tipleri ile cinsiyet ve davranışsal özellikler arasındaki ilişki incelenerek bu çalışma Conner's Anababa

Değerlendirme Ölçeği' ne göre kaydı tutulmuştur. DEHB ön tanı grubu sıklığı % 15,4 olarak belirtilmiştir (Taşkın, 2006).

DEHB'deki cinsiyet dağılımına bakıldığında hem toplumsal hem de klinik bulgularda erkek çocuk ve ergenlerin daha yüksek oranda olduğu bildirilmektedir. Toplumsal örneklerde erkek kız oranı 2:1 iken klinik örneklerde 3-5:1 hatta 9:1 oranında erkek cinsiyeti baskınlığı mevcuttur. Türkiye'de yapılan toplumsal örneklemli çalışmalarda erkek/kız oranları 1,8/1 ile 2,75/1 olarak saptanmıştır (Erşan ve arkadaşları, 2004). 2006'da toplum örneğinde yapılan bir uzmanlık tezi çalışmasında daha önceki çalışmalara benzer biçimde DEHB ön tanısı alan 258 çocukta; erkek/kız oranının 1,45/1 olduğu yine yapılan çalışmalar arasındadır (Taşkın, 2006).

Türkiye'de DEHB sıklığı konusunda yapılan bir çalışmada ise ilkököl öğrencilerine yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Bu çalışmaya ilave olarak bireylerin ebeveyn ve öğretmenlerinden bilgiler alınmıştır. Çalışmaya katılan 1455 olgudan elde edilen verilerin analizi sonucunda DEHB prevalansı % 13,38 olarak saptanmıştır. DEHB tanısı konan olguların % 23,6'sı kız ve % 76,4'ü erkek olgulardan oluşmaktadır (erkek: kız=3,23). Çalışmanın ikinci yılında DEHB prevalansı %12,64 ve erkek: kız oranı 3,4: 1 belirtilmiştir (Ercan, 2010).

2.11. DEHB Olan Bireylerin Okul Çağı

Çocuk popülasyonunun yaklaşık % 3-5'ini etkileyen bu hastalık çocuğun tüm yaşantısını ve özellikle eğitim hayatını tedavisi edilmediği takdirde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hastaların algı, dikkat ve biliş kapasitelerindeki bozukluklar nedeniyle sergiledikleri sosyal, psikolojik ve davranışsal uyumsuzluklar çoğunlukla ilk kez okul çağında kendini göstermektedir. Erişkin yaşamda ise alkol, madde bağımlılığı ve hatta trafik kazalarına uzanan geniş kapsamlı sorunlara neden olmaktadır (Duran, 2006). DEHB yaşama, sosyal ilişkilere ve okul hayatına yansıyan çeşitli olumsuz etkileri nedeni ile toplumun ve sağlık hizmetlerinin en önemli sorunlarından biri haline gelmiş bulunmaktadır. DEHB sadece hastaları değil

ailelerini ve sosyal çevrelerini de olumsuz etkileyen bir hastalıklardan biridir (MEB, 2005).

Bu çocuklardaki dürtüsellik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği okul başarılarını ve insan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Özellikle ilkökul döneminde uyumsuz davranışlar nedeni ile polikliniğe getirilmekte olan bu bireyler, ergenlik döneminde motor etkinliklerdeki artış yerine huzursuzluk hissi ve riskli davranışlar (araba, motosiklet kazaları vb.) sergileyebilmektedirler. Dikkatsizlik ve bilişsel sorunlar nedeniyle okul başarıları etkilenebilmekte olup daha ileri yaşlarda ve erişkinlikte ise dikkat eksikliği, planları tamamlamama, bir etkinliği bitirmeden diğerine geçme ve değişken duygu durum gibi belirtiler görülebilmektedir (Çuhadaroğlu, 2008).

DEHB klinik bir tanı olup tanıya yönelik özgün bir laboratuvar ya da görüntüleme sistemi yoktur (Şenol, 2006). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı koyarken çocukların kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir kısım testler mevcuttur. İnsan Çizme Testi, 4-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Bilgi Formu, Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Cümle Tamamlama Testi bunlardan birkaçıdır. Çocukların gelişim ya da zihinsel yönden değerlendirilmesinde ise Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Stanford Binet ve Wechsler Çocuklar için Zeka Testleri (WISC-R) kullanılmaktadır (Aysev, 1999).

Gebelik, doğum ve doğum sonrasında yaşanan güçlükler, kurşun zehirlenmesi, demir eksikliğinden kaynaklanan kansızlık, yiyeceklerde kullanılan katkı maddesi ve boyalara alerji, ilaçların (alerji ilaçları) yan etkileri, hipertiroid ve gizli epilepsi çocuklarda DEHB belirtilerinin görülmesinde bir etken olabilir. Bunlardan hangisinin hiperaktiviteye neden olduğunun tespit edilmesi, doğru tedavi yönteminin belirlenmesi ve tedavinin olumlu sonuç vermesi açısından gerekli görülmektedir. Bu nedenle, çocuğa tanı konmadan önce çeşitli zeka ve kişilik testleri yapılması, çocuğun geçmişi, evdeki, okuldaki davranışları, akademik başarısı, sosyal ilişkilerinin niteliği ve kullandığı ilaçlar ile ilgili detaylı bilgi alınması ve belirtilerin bu bilgilerin ışığında değerlendirilmesi önemlidir (Goldstein, 1992).

Değerlendirmeyi yapan uzmanın klinik gözlemi, psikometrik test sonuçları, muayene bulguları aile ve öğretmenden aldığı bu bilgileri birleştirerek tanıya ulaşır. Yapılan değerlendirmeler sırasında yapısal açıdan bozukluğun düşünüldüğü çocuklarda, tiroid işlevleri, kansızlığı dışlamak için kan tetkikleri ve beyin elektriksel etkinliği ile ilgili bilgi edinmek için EEG çekilebilmektedir (Şenol, 2006).

DEHB tanılı bireylerin ailelerinin uzmanlar tarafından DEHB konusunda bilgilendirilmesi ve genel olarak onlara rehberlik edilmesi, ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerle baş etmeleri açısından önemlidir. DEHB konusunda ailelerin bilgi düzeylerini araştıran çalışma sonuçları ailelerin bu bozukluğa yönelik rehberliğe ve DEHB konusunda bilgi ve donanımına ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (Keser, 2010).

Biederman ve arkadaşları (1995) DEHB'li çocukların ailelerinde kontrol grubu ailelerine göre ailede kronik anlaşmazlık, aile bağlarının zayıflaması ve özellikle annede olmak üzere ebeveynlerde psikopatolojinin daha yüksek oranda olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca bölünmüş aile çocuklarında ve tek çocuk olanlarda DEHB'nin daha fazla olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarda DEHB olabileceğini ilk düşünen kişi çocuğun öğretmenidir. Ailelerin çocuklarında DEHB düşünmeleri ile doktora yönlendirilmeleri arasında yaklaşık 1.5 yıl süre vardır. Bunun nedeni ise ailelerin kime ve nereye başvuracaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum da hastalığın erken tanı ve tedavisini olumsuz yönde sonuçlandırmaktadır (Keser, 2010).

2.12. DEHB Olan Bireylerde Davranım Bozukluğu

Çocuklarda huysuzluk, erişkinlerle tartışma, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin koyduğu kurallara uymayı reddetme, kolay ağlama ve öfkelenme, kendi hataları için başkalarını suçlama, inatçılık gibi olumsuz davranışlarla tanımlanan; sosyal, akademik veya mesleki işleyişte ciddi bozulmalar yaratan bir tür davranış bozukluğudur. Tipik olarak bu davranış özelliklerini çocuk tanıdığı erişkinlerin yanında sergiler, dolayısıyla bu durum bireyle birebir görüşmelerde gözlenmeyebilir. Başkalarının temel haklarının veya yaşa uygun temel toplum

normlarının, kurallarının çiğnendiği, tekrarlanan, inatçı davranışlarla tanımlanan bu süreç psikiyatrik bir davranış problemi olarak da karşımıza çıkar. Erişkinlerde ise davranım bozukluğunun tipik davranışsal belirtileri arasında sık sık başkalarını tehdit etme veya korkutma, kavga etme, silah-kesici alet veya karşısındakine zarar verebilecek nesnelere bu amaçla kullanma, insanlar ve hayvanlara karşı fiziksel anlamda acımasızlık, hırsızlık, soygun, rızası olmayan birisini cinsel etkinliğe zorlama, kundaklama, başkalarının malına kasıtlı zarar verme, yükümlülüklerden kaçma veya bir şeyler elde etmek için yalan söyleme, haneye tecavüz, yaşının 13'ten küçük olması, yukarıda sıralanan davranışlardan en az üçünü son bir yıl içinde sergilemiş olması, bu davranışların kişinin toplumsal, akademik veya mesleki işleyişinde belirgin bir kötüleşme yarattığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (APA, 1994).

2.13. DEHB'nin Yaşam Boyu Seyri

DEHB'li çocukların % 40-50 kadarında bozuklukla ilgili belirtilen oldukça düşük düzeyde sorun teşkil etmekte, ergenliğe giriş ile beraber ise kaybolmakta olduğu düşünülmeye karşın konuyla ilgili gerçekleştirilen gözlem çalışmaları ise bu durumun doğru olmadığını söylemektedir. DEHB zaman içerisinde aşağıdaki gibi üç farklı durum izlemektedir:

- 1) Gelişimsel gecikme; Genç erişkinliğin erken dönemlerinde belirtilerin kaybolduğu, olguların % 30' unda görülen gruptur.
- 2) Süregiden belirtiler; Çeşitli sosyal ve duygusal güçlüklerin erişkin dönemde de devam ettiği, olguların % 40' ında görülmekte olup belirtilerdir.
- 3) Gelişimsel bozulma; Gelişimsel bozulma ise olguların % 30' unda görülmektedir.

Ergenlerin %50' sinde, kesinliği tam olmamakla birlikte DEHB devam etmektedir. DEHB'li bireylerin izlenimlerinde, ilgi çekici bir diğer bulgunun da, dikkat eksiliği belirtilerinin, hiperaktivite ve impulsivite belirtilerine göre daha kalıcı olması durumudur. DEHB tanısı alan çocuklar, ergenlik dönemine dürtüsellik, kolay sinirlenme gibi belirtiler ile ergenliğe girdiklerinde, ergenliğin de kendine özgü

davranışlar ile birleşmesi durumunda kimlik karmaşası ve diğer davranışsal problemlerin çözümü doğal olarak daha zorlayıcı bir hale yol açmaktadır (Öztürk, 2004: 51).

2.14. DEHB'ye Eşlik Eden Hastalıklar

DEHB hastaların %20'inde yalnızca tek tanısı varken %80'inde bu duruma eşlik eden başka bir tıbbi, nörolojik ya da psikiyatrik hastalık mevcut olduğu görülmüştür (Bayrakçı, 2010). Ayırıcı tanıda davranım bozukluğu, öğrenme bozukluğu, bipolar duygu durum bozukluğu, depresyon kaygı bozuklukları, tik bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklar, madde kullanımı, travma sonrası stres bozukluğu ve zeka geriliği gibi psikiyatrik bozukluklar; ihmal ya da istismar, kötü beslenme, karışık aile yapısı gibi psiko sosyal durumlar; işitme ve görme sorunları, epilepsi, sedatif ya da uyarıcı ilaç kullanımı, genetik anormallikler tiroid hormon düzensizlikleri, ağır metal zehirlenmesi gibi organik durumlar göz önünde tutulmalıdır (Şenol, 2008). Yapılan çalışmaların çoğu, birçok DEHB vakasındaki genetik geçişin bariz bir şekilde olduğunu ortaya koymuştur. Genetik olmayan vakalarda ise beyin kimyasını, işlevini bozan travmalara yada ciddi boyutta geçirilmiş hastalıklara rastlanmıştır. Ayrıca, DEHB olan çocukların frontal loblarında normallik göstermeyen beyin dalgaları EEG çalışmalarında belirlenmiştir (Lubar, Bianchine, Calhoun, Lambert, Brody, Nielsen, 1985).

2.15. DEHB ve Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü; dil kazanımı ve kullanımı, okuma, yazılı anlatım, konuşma, neden-sonuç ilişkisi kurma, matematiksel hesaplamalar, bellek ve dikkat alanlarında heterojen bir bozukluk grubu olarak tanımlanmaktadır (İşeri ve Akın - Sarı, 2008). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda aşağıda sunulan üç tip dikkat probleminden bahsedilmektedir (Bender, 2008).

- 1) Sınıfta önemli aktivitelere katılmada güçlük,
- 2) En önemli materyale seçici olarak dikkatini verememe,
- 3) Belirlen süre dahilinde dikkatini istenilen yönergeye yönlendirememesi

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde görülen dikkatsizliğin özelliklerine bakıldığında aynı özelliklerin DEHB çocuklarda da aynı şekilde olduğu fark edilmektedir. Bu duruma kanıt olarak önceki bölümlerde yer alan DEHB DSM – IV tanı kriterlerinden “dikkatsizlik” kriteri gösterilebilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü görülen bireylerde dikkat sorunları, motor eşgüdüm (koordinasyon), yönelim (oryantasyon), görsel ve işitsel algıda güçlükler ile problem çözmede sorunlar yoğunlukla yaşanmaktadır (Kurdoğlu, 2001). Özgül öğrenme güçlüğünde genel olarak ortak görülen özellikler aşağıda şu şekilde sıralamıştır;

- 1) **Zeka Düzeyi:** Zeka düzeyleri normal ya da normalin üzerinde olabilmektedir.
- 2) **Aktivite Düzeyleri:** Hiperaktif olup yerlerinde duramazlar, sürekli hareket halindedirler. Ancak çok nadir olarak hipoaktif oldukları görülür. Hipoaktif olanlar ise çok daha yavaş hareket ederler.
- 3) **Dikkat Sorunları:** Dikkatleri kısa sürelidir ve kolayca dağılılabılır. Seçici dikkat konusunda sorun yaşarlar ve yalnızca ilgilenmeleri gereken konuyla değil, etraftaki pek çok uyarana ilgilenirler. Odaklanmada güçlükler yaşarlar. Dikkatlerini gerekli süre boyunca çalışılan konu üzerinde toplamakta zorluk yaşarlar.
- 4) **Koordinasyon Güçlüğü:** Motor koordinasyonları zayıftır ve el-göz koordinasyonuna bağlı işlerde yetersizlik göstermektedirler.
- 5) **Görsel Algı Sorunları:** Görsel ayımsallaştırma yetenekleri zayıftır ve görsel figür-zemin ayırt etmede güçlükleri vardır. Harfleri karıştırır, ters yazarlar ve harf, satır atlarlar. Görsel hafızaları ve uzaklık-derinlik boyut algıları da beklenenden düşüktür.
- 6) **İşitsel Algı Sorunları:** İşitsel ayımsallaştırmada sorun yaşarlar ve işittikleri bazı harfleri karıştırırlar. İşitsel kavramada zayıf oldukları için yönergeleri unuturlar ve dinlemiyor gibi görünebilirler.
- 7) **Dil sorunları:** Gecikmiş dil gelişimi, syntax güçlüğü, artikülasyon problemleri ve kendini ifade etmede yetersizlik görülür.
- 8) **Oryantasyon Sorunları:** Mekanda yönelme, yön bulmada güçlük yaşarlar. Sağ-sol ayırt etmede ve mesafe tahmininde zorluk çekerler.

- 9) Zaman Algısında Sorunlar:** Dün-bugün, önce-sonra gibi kavramları ve saati öğrenmede zorlanmaktadırlar. Zamanı karıştırırlar. Gecikmiş dominans ve çapraz lateralleşme görülür.
- 10) Çalışma Alışkanlığında Sorunlar:** Ağır ve verimsiz çalışırlar.
- 11) Akademik Beceri Bozuklukları:** Okumayı sökeme, harfleri tutturmada zorluk, yavaş ve hatalı okuma, yazı hataları ve yazıda grafik bozukluğu görülür. Matematik becerilerde güçlükler görülür.
- 12) Sosyal ve Duygusal Sorunlar:** Okuldaki başarısızlık, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ders çalışmasını ve öğrenmedeki motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun yaşamış olduğu başarısızlık duygusu zamanla benlik saygısının ve özgüveninin düşmesine neden olur. Bu nedenle sıklıkla tırnak yeme, gece altını ıslatma, davranış problemleri, arkadaş ilişkilerinde sorunlar, karakterize uyum problemleri yaşarlar. Bu bireyler sıklıkla kliniğe ikincil belirtilerle başvururlar (Kurdoğlu, 2001).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen dikkatsizliğin özelliklerine bakıldığında aynı özelliklerin DEHB çocuklarda da DSM – IV tanı kriterlerinden “dikkatsizlik” bölümünde de ifade edilmiştir. Sınıf ortamında, DEHB’li bireyler, dikkat toplama dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, yeteneğindeki sınırlılık, dürtülerde kontrolsüzlük, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, sırasını bekleyememe, aşırı konuşma, kurallara uymada güçlük gibi davranış problemleri göstermektedirler. Bu öğrenciler bir ya da birkaç uyarana aynı anda dikkat etme konusunda başarısızdırlar, elleri ayakları kıpır kıpırdır, oturmaları beklenen durumlarda devamlı ayakta hareket halindedirler ve sınıfta amaçsızca koşuşturup dururlar, verilen işi sonuna kadar tamamlayamazlar, sıklıkla diğer insanların sözünü keser, kendilerine sorulan sorulara, soru tamamlanmadan cevabını verirler (Aktaş, 2000).

Barkley (2003) DEHB olan çocukların % 19 – 25’ inde okuma ve matematik problemi gibi öğrenme güçlüklerinin yaşandığını açıklamaktadır. Hiperaktivite, dürtüsellik ve dikkat yoğunlaştırmada yaşadıkları güçlükler, çocukların öğrenme yetilerini olumsuz bir biçimde düşürmektedir. Dolayısıyla, sınıfın gerisinde kalan bu bireylerin göstermiş olduğu olumsuz davranışlar, aldıkları cezalar, sınıf tarafından

alaylara hedef olmalarına ve de akademik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırma DEHB yasayan çocukların %90'ının okulda yeterince verimli olmadığını, %90'ının düşük başarılı olduğunu, %20'sinin okuma güçlüğü çektiğini, %30'unun okula devam edemediğini öne sürmüştür (Yavuzer, 2002).

DEHB olan çocukların “p,d,b” gibi yazılımları birbirine benzeyen harfleri içeren kelimeleri yazarken ve okurken görsel algılamadaki bozulmalarını açığa çıkarmaktadır (Düzen, 1996; Erdoğan-Bakar, 2007; Öktem, 1996). Yine benzer olarak her iki gruptaki çocuklarda biçimleri tanıma ve kopyalamada güçlük yaşadıkları görülmüştür (Erman, 1997). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin akran ilişkilerinde problem yaşayabildikleri belirtilmektedir (Ergül, 2010). DEHB olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar da bireysel ilişkilerinde “dürtüsel”, “olgun olmayan”, “hırçın”, “yoğun”, “duygusal” “rahatsızlık veren”, ve “aşırı davranışlar” olduğunu göstermektedir (Özpolat, 2015). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların arkadaşlarının olumsuz özelliklere sahip taşıdıklarını düşünmeleri ve bunun sonucunda arkadaşlarının az olduğunu, arkadaşlık ilişkilerini yürütemediklerini ortaya koymuştur (Aktaran: Özpolat, 2015).

2.16. DEHB'nin Okul ve Sınıf Yönetimi Açısından Etkileri

DEHB öğrenciyi, öğretmeni, anne-babayı sürekli meşgul eden ciddi bir sorun halindedir. Bu bozukluğu olan bireylerin öğretmenleri ve aileleri “kavgacı, asi, çabuk hayal kırıklığına uğrayıp, sıklıkla kendini ağlayarak ifade etmeye çalışan, hayalperest, konuşanın sözünü kesen, aşırı hareketli, kural tanımayan, derslerde eşyalarını kaybeden çabuk heyecanlanan ve oturduğu yerden sık sık kalkan” olarak tanımlamaktadır. Bu tür tanımlamalar, bireyin benlik algısını düşürüp, insan ilişkilerini ve eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Almacıoğlu, 2007).

İlk çocukluk dönemindeki ebeveynlerin eğitim hataları, bireyden aşırı beklenti, az/yanlış motivasyon, gelişim krizleri, olumsuz yaşam koşulları, bulunduğu ortamdaki olumsuz yaşantılar, beslenme, ebeveynlerin çocuklara ayırdıkları zamanın kısıtlılığı ve kitle iletişim araçlarının etkisi zaman zaman bireylerde DEHB'ye benzer

aşırı hareketlilik ve dikkat toplama zorluklarıyla karıştırılmakta ve hiperaktivite/aşırı hareketlilik/dikkat dağınıklığı bozukluğu olarak etiketlenilmektedir (Özdoğan, 2000).

Diğer taraftan, bilimselliği kesin olarak bir ilişkinin varlığı kanıtlanamamasına rağmen, DEHB davranışlarının beyin kökenli nörobiyolojik bir bozukluk olduğu; anne-baba tutumlarının ve yetersiz aile/okul ortamlarının DEHB davranışlarıyla ilgili olmadığı görüşü psikiyatri çevrelerinde kabul görmekte ve bazı psikoloji meslek grupları da bu yaklaşıma destek vermektedirler (Galves ve ark.2003). Bu görüşlere karşı çıkan ve DEHB'nin sadece nörobiyolojik kökenli bir rahatsızlık olmadığını, tam zıttına olumsuz ebeveyn tutumlarının, insan doğasını zorlayan aile ortamlarının ve baskıcı, zorba okul ve toplum çevrelerinin DEHB'na zemin hazırladığını savunan görüşler vardır (Galves ve ark. 2003).

DEHB'nin okul ve eğitim camiasında algılanış tarzı, genel oranda bilimsel çevrelerin konuyu hangi temelde ele aldıklarına bağlı olarak değişebilmektedir (Summak, 2005). Örneğin ortaya çıkan bir davranış bozukluğu nörolojik kökenli ve ilaç tedavisi gerektirir biçimde betimleniyorsa, okul yönetimleri sınıf ve rehber öğretmenler de DE/HB gibi sorunlar karşısında, mevcut bilimsel paradigma uzantısı olan genel tutumlar geliştirme eğilimindedirler (Summak, 2007). Hatta bu durum, okulun işini ve öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerden kaynaklanan yüklerini azaltmada bazı kolaylıklar sağlıyorsa daha da popüler olabilmektedir. Böylece belli bir alanda, bilimsel zeminde oluşan genel eğilimin, eğitim politikalarını (doğru ya da yanlış) da yönlendirmesi söz konusu olmaktadır. Okulun bu konuda bir hizmet stratejisi belirleyebilmesi, dezavantajlı öğrencilere yönelik yasaların şeklen uygulayıcısı olmalarının ötesinde bir beceri ve birikim işidir. Bu birikimin derinliği ve kapsayıcılığı, eğitim çalışanlarının DEHB hakkında ne bildikleri ve DEHB' ye yönelik tutumları ile yakından ilişkilidir. Örneğin, DEHB olan Öğrencileri nörolojik bakımdan 'engelli' olarak algılayan bir okul/sınıf çevresi, ortaya çıkacak davranışları geliştirmeyi ve yönetmeyi gündemine almayı önemsemeyebilmektedir. Bu durumda öğrenci eğitimin konusu olmaktan çok psikiyatrik bir vaka olarak ele alınacak ve büyük olasılıkla ilaç kullanması sağlanacaktır.

DEHB türü sorunların okul sistemi içinde gereği gibi yönetilebilmesi, her şeyden önce, konuyla ilgili, mevcut bilimsel eğilimlerin çok iyi çözümlenmesine ve eğitimin davranış geliştirici işlevlerine olan inancın oluşturulmasına ve sürdürülmesiyle ilgilidir. Bugün ülkemizde DEHB'nin algılanış biçimi, okulda ve toplumda bir sorun olarak devam etmesi büyük oranda DE/HB konusundaki bilgi yetersizlikleriyle açıklanabilir durumdadır. Bu olumsuz etkileri azaltılma yolunda atılacak ilk adımlar, sınıf ve rehber öğretmenlerin konuyla ilgili yeterli donanıma sahip eğitimlerden geçirilmelidirler.

2.17. DEHB'de Bilişsel Süreçlerle İlgili Sorunlar

DEHB'de bilişsel alanlarda bozukluklar mevcuttur. Bu bilişsel bozukluklardan dikkati toplamada zorluk, dikkatin kolaylıkla dağılabilir olması, dikkat sürelerinin azlığı, çoğunlukla rastlanan problemler içindedir. Bu çocuklar dikkatini vermesini gerektiren sorumlulukları yerine getirirken performanslarında düşmeler olduğu gözlemlenmiştir (Almacioğlu, 2007). Ayrıca DEHB'li bireylerde dikkatini devam ettirmede yaşadığı zorluklar birçok çalışmanın konusu olmuştur (Almacioğlu, 2007). DEHB olan çocukların çevrelerinde bulunan dış uyaranların birçoğu ile aynı anda ilgilenmeleri dikkatlerini toplamada yaşadıkları güçlüklerin bir başka nedenidir. Organizma, uyaranları belli bir seçme sürecinden geçirmekte ve uyaranların ancak belli bir kısmını işleme koymaktadır. Seçilen uyaranlar algılandıktan sonra kısa süreli belleğe aktarmaktadır. Ne var ki DEHB'li birey dikkatini yoğunlaştırma yaşadığı güçlükleri beraberinde bellek problemini de getirir. Nitekim bu çocuklarda kısa süreli bellekte bozulmalar uzun süreli bellekteki bozulmalardan daha çok görülür (Öktem, 1996).

DEHB olan bireylerde görsel algılama bozukluğu da sık rastlanan diğer bir durumdur. Bu çocukların görsel algılamada yaşadığı güçlükler nedeniyle okuma ve yazmada zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. DEHB'li çocuklar ayrıca algıladıklarını organize etmede, sıralama da sıkıntılar yaşamaktadır. Bu çocuklar tek tek harfleri tanımakta fakat kelimeleri okumakta harfleri birleştirip hecelemede zorluk yaşarlar. Bazı çocuklar harfleri bile tanıyamamakta ve harfleri ayna görüntüsü ile karıştırmaktadırlar. Birbirinin ayna imgesi olan "p, g" ve "b, d" gibi yazılımları

birbirine benzeyen harfleri, kelimeleri yazarken ve okurken bu durum kendini göstermektedir (Öktem, 1996).

DEHB olan çocuklarda görsel algı bozukluğunun diğer bir türü olan derinlik algısı ile ilgili sorunlara da sıklıkla rastlanmaktadır. Bu tür sorunları olan çocuklar mesafeleri tahmin etmekte yanılırlar ve bu sebeple çoğunlukla kazalara maruz kalırlar (Öktem, 1996). DEHB’de görsel motor alanla ilgili çalışmalar, bu bireylerin motor davranış gerektiren işleri de normal gelişim gösteren akranlarına göre daha uzun sürede bitirebildikleri belirtilmiştir (Felton ve Wood, 1989).

Zeka da bir zihinsel süreç olmaktadır. Bilim insanları zeka çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Storddad (1943) , “Bireyin karmaşık, zor, soyut, ekonomik, amaca uygun, sosyal niteliği olan ve özgün nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği” olarak ifade etmiştir (Özgüven, 1994).

DEHB’de zekanın değerlendirilmesiyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. DEHB’li bireylerin Wechsler Çocuklar için Zeka ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children Revised: WISC-R) ile değerlendirilmesinde bu çocukların ciddi ölçüde ölçeğin alt testlerinde düşük puanlar aldığı fakat toplam zeka puanlarının ortalama Zeka Bölümünün (ZB) biraz altında ya da normal ZB içinde olduğu gözlemlenmiştir (Almacioğlu, 2007). Yapılan birçok bilimsel araştırmalarda, DEHB olan çocukların okul başarılarının da düşük olduğunu sonucuna varmaktadır. Bu çocuklar, WISC-R’da normal ZB düzeyine sahipken, derslerinde düşük notlar aldığı, sınıfta kaldığı, öğrenme güçlükleri gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Almacioğlu, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.2. Araştırma Modeli

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Bu davranışları sayılarla açıklamak zordur. Ölçümler bize kaç kişinin nasıl davrandığını gösterir, ama “niçin?” sorusuna cevap veremez. İnsan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalara niteliksel (“qualitative”) araştırma denir (Ergün, 2005). Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Bu sebeple araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992; akt.Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere 3 şekilde gerçekleştirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır ve görüşülen kişinin sorulara istediği genişlikte cevap vermesine izin verilir. Bu tür görüşmelerde, normalde sorular belirlenmiştir, fakat araştırmacı bir anlamda cevapların ötesinde derine inmekte daha özgürdür (Karasar, 2006). Bu araştırmada görüşme çeşitlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, bir dizi soru sorulur (Kırcaali İftar, 2004). Bu tür görüşmelerde araştırmacı, soruları sorarken görüşmenin yapıldığı kişiye gerektiğinde ek açıklamalar yaparak cevapların ayrıntılı verilmesini sağlayabilir (Gay, 1996, Akt.: Acar, 2000). Bu tip görüşmelerde görüşmeci ve görüşülen arasında görüşülenin yanıtlarına dayalı olarak konuyu derinlemesine inceleme, açma ve tartışma ortamı yaratılabilir (Cavkaytar, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı, katılımcıların duygu ve düşüncelerini derinlemesine incelemek için bu tekniği kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilgili öğretmen görüşlerini aldıktan sonra görüşleri betimsel olarak analiz etmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıflarında ve okullarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacı Konya merkezdeki Rehberlik Araştırma Merkezlerine giderek 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında e-okul sisteminde kayıtlı bulunan DEHB'li öğrencilerin okul ve sınıf bilgilerine ulaşmıştır. Bu okullar içerisinde, maksimum çeşitlilik örneklemesine göre 20 farklı ilkokulda görev yapan ve sınıflarında e-okul sisteminde kayıtlı DEHB'li öğrencisi olan 20 sınıf öğretmeni ve 10 rehber öğretmenini çalışma grubu olarak gönüllük esasına dayalı belirlemiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı (yargısal) örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Balcı, 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo-1: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenin Kod Numarası	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdemi	Branşı
1	Erkek	Yüksek Lisans	24	Sınıf Öğretmeni
2	Erkek	Lisans	21	Sınıf Öğretmeni
3	Erkek	Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
4	Bayan	Lisans	5	Sınıf Öğretmeni
5	Bayan	Lisans	18	Sınıf Öğretmeni
6	Erkek	Lisans	22	Sınıf Öğretmeni
7	Erkek	Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
8	Bayan	Lisans	6	Rehber Öğretmen
9	Bayan	Lisans	22	Sınıf Öğretmeni
10	Erkek	Lisans	18	Rehber Öğretmen
11	Bayan	Lisans	15	Sınıf Öğretmeni
12	Bayan	Lisans	8	Rehber Öğretmen
13	Erkek	Lisans	22	Sınıf Öğretmeni
14	Bayan	Lisans	4	Rehber Öğretmen
15	Bayan	Yüksek Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
16	Bayan	Yüksek Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
17	Bayan	Yüksek Lisans	19	Sınıf Öğretmeni
18	Bayan	Lisans	18	Sınıf Öğretmeni
19	Erkek	Lisans	5	Rehber Öğretmen
20	Bayan	Lisans	12	Sınıf Öğretmeni
21	Erkek	Lisans	21	Rehber Öğretmen
22	Bayan	Lisans	21	Sınıf Öğretmeni
23	Erkek	Lisans	22	Sınıf Öğretmeni
24	Bayan	Lisans	20	Sınıf Öğretmeni
25	Bayan	Yüksek Lisans	19	Rehber Öğretmen
26	Erkek	Lisans	17	Sınıf Öğretmeni
27	Erkek	Lisans	11	Rehber Öğretmen
28	Bayan	Lisans	12	Sınıf Öğretmeni
29	Erkek	Lisans	20	Rehber Öğretmen
30	Erkek	Yüksek Lisans	15	Rehber Öğretmen

Tablo-1 de görüldüğü üzere görüşmeye katılan 14 erkek öğretmen, 16 bayan öğretmen vardır. Görüşmeye katılan 5 öğretmen 10 yılın altında, 17 öğretmen 11-20 yıl arasında, geriye kalan 8 öğretmenin ise 21-25 yıl arasında mesleki kıdemi bulunmaktadır. 6 öğretmen yüksek lisans mezunu olup 24 öğretmen lisans mezunudur, 10 öğretmen rehber öğretmen 20 öğretmen ise sınıf öğretmenidir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada görüşme, veri toplama araçlarındandır. Görüşmenin birçok türü ve kullanımı vardır. Görüşmenin en çok bilinen türü bireysel, yüz yüze, söz alış

verisi şeklinde yapılan görüşmedir, genellikle iki kişi arasında gerçekleşir ve biri diğerinden bilgi almayı hedefler (Uzuner, 1999). Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bazı kaynaklarda da bu üç görüşme çeşidi yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak ele alınmaktadır (Merriam, 2013). Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu uygulanmaktadır. Bu görüşme formu yönteminde, görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir veya bazı konuların ayırtısına girebilir. Araştırmacıya zaman esnekliği sağlar. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, dikkatli yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formunun yapılandırılması için 3 öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, geçerlik sorunlarının giderilmesi açısından uzman görüşü için danışmana sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son şekil verilmiştir. Pilot uygulama esnasında görüşülen öğretmenler, araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

3.4.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formun içeriğindeki soruların geliştirilmesinde alanda çalışan öğretmenler, akademisyenler ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine

başvurulmuştur. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmalardan elde edilen veriler ışığında, araştırmacı ve danışmanın değerlendirmesinden sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Tablo 2’de Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Aşama 1.	İlk olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak form oluşturulmuştur.
Aşama 2.	Soruların oluşturulmasında araştırmacı ve danışman birlikte değerlendirme yaparak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirilmesine devam etmiştir.
Aşama 3.	Görüşme formunun geliştirilmesine alanda çalışan üç öğretmen, bir akademisyen ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir.
Aşama 4.	Alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Sonucunda alınan veriler araştırmacı ve danışmanla birlikte tartışılmıştır.
Aşama 5.	Araştırmacı ve Danışmanın değerlendirmesi sonucu ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna son hali verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.
Aşama 6.	Uygulama sonrası elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce görüşme yapılacak öğretmenlerin okul idaresinden izin alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenen 20 sınıf öğretmeni ve 10 rehber

öğretmenin her biri ile ayrı ayrı uygun zamanlara randevu alınarak görüşme tarihleri belirlenmiş ve belirlenen tarihlerde kendi okullarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil onlar için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara sorulmak üzere önceden hazırlanan sorular sunulmuştur, görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kimse tarafından rahatsız edilmemesi sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler 30-45 dakika arasında sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerden betimsel analiz tekniğini kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Simsek, 2008).

Betimsel analiz dört aşamada yapılır: Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşaması araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve

oluşturulur. Oluşturulan çerçeve verilerin hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirler. Tematik çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir. Veriler tanımlayıcı şekilde seçilir, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilir. Okuma ve veri düzenleme aşamasında bulgulara yönelik kullanılacak olan doğrudan alıntılar belirlenmelidir. Bulguların tanımlanması aşamasında ise verilerden bulgulara ulaşılması ve bulguların ham veriler ile desteklenmesi gerçekleştirilir. Verilerin ve bulguların açık ve anlaşılır şekilde ortaya konması, kolay okunabilir ve anlaşılabilir bir şekilde, gereksiz tekrarlardan uzak anlatılması araştırmacının anlaşılabilirliği için önemlidir. Bulguların yorumlanması aşamasında ise tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması önemlidir. Farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması araştırmacının yaptığı yorumların niteliğinin ortaya konmasını destekleyecektir (Yıldırım ve Simsek, 2008).

Görüşmeye katılan otuz katılımcının her birinin verdiği cevaplar tek tek ele alınarak incelenmiştir. Araştırmacı, her bir öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında kullanılan formlarda hiçbir değişiklik yapılmadan aktarımı yapılmıştır. Bu formların % 40'ı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve dökümlerin doğruluğu görülmüştür. Görüşme öncesinde öğretmenlerden alınan demografik bilgiler için analiz formu oluşturulmuştur. Veriler bu analiz formuna aktarılmıştır. Analiz aşamasında elde edilen veriler bulguların oluşturulmasında karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır. Soruların tespiti aşamasında belirlenmiş olan temalar, öğretmenlerin görüşme dökümleri araştırmacı ve alan uzmanı tarafından okunarak doğrulanmıştır. Bu temaların araştırmacının amacını karşılayabilecek ve soruları kapsayabilecek şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin tamamı alan uzmanı tarafından okunarak değerlendirilmiş ve karşılaştırılarak önceden belirlenmiş temalar altında bulgular ortaya konmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilgili görüşlerini belirlemek için ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden ‘Betimsel Analiz’ tekniği ile analiz edilmiştir. Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen bulgular, verilerin analizi, bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Sınıfın Fiziki Ortamı İle İlgili Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 77) sınıf mevcudunun kalabalık olması, yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, gürültü, ders araç-gereçlerinin yerleştirilme düzeni gibi etkenlerin öğrencinin dikkatini dağıttığını, öğrencilerin sürekli sınıfta gezinmek istemesi yerinde oturamaması sebebiyle, sıra kenarlarının sivri olması ve arka arkaya dizilmiş olması öğrencinin çarpıp düşmesine neden olduğunu, sınıftaki eşyaların öğrencilerin güvenliği açısından tehlike oluşturabildiğini belirtmişlerdir. Sınıfta öğrencilerin yeterli hareket alanlarının bulunmaması, sınıftaki geleneksel sıra düzenlemesinin farklı öğrenme ortamları oluşturmaya fırsat vermediğini ve sınıf içerisinde; bireysel çalışma ve grup çalışma alanlarının oluşturulamamasından sınıf yönetimi konusunda öğretmenin de güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. Sınıftaki sıraların öğrencilerin gelişimi ve 40 dk ders süresince oturabileceği rahatlıkta olmaması ve öğrencinin dikkatini derse yönlendirebilecek materyal eksikliğinin de öğrencinin sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşadığı güçlüklerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘ok hareketli oldukları için, sıralarda oturmakta zorlanıyorlar. Sınıfta gezinme ihtiyacı duyuyorlar. Sınıf ve sıraların tek düze olması, sıraların birbirine yakın ve dar olması eşyaların öğrenci için tehlike oluşturmasına sebep oluyor.

Sınıfın kalabalık olması ve ders saatinin uzun olması öğrencinin dikkatini toplamasına engel oluyor. Dışardan gürültü gelmesi, pencereden yansıyan ışık, sınıftaki eşyaların yerleştirme düzeni DEHB'li öğrenci için büyük sorun oluşturabiliyor' (Öğretmen, 3).

'Sıraların rahat olmaması, ders saatinin öğrencinin oturma süresine göre dikkatini toplama süresine göre uzun olması, masa kenarlarının sivri köşeli olması, yürürken bile sandalyelere çarpıp düşmeleri DEHB'li öğrencilerimin sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşadığı güçlükler arasında. Sınıftaki geleneksel sıra düzeni öğrencilerin derse olan dikkatini iyice azaltmaktadır' (Öğretmen, 7)

'Isı, ışık, renk: Isı, öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonunda etkiliyken, ışık, insan psikolojisi üzerinde etkili olan önemli bir fiziksel değişken. Bunlar normal gelişim gösteren öğrencilerin bile sınıftaki uyumlarını etkilerken DEHB'li öğrencileri daha fazla etkilemekte maalesef okullarımızın imkanları sınıfın fiziki şartlarını öğrencilerin ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda düzenlememize fırsat sağlamıyor' (Öğretmen, 10).

Görüşme yapılan öğretmenlerin yedisi (7: % 23) sınıfın fiziki ortamı ile ilgili güçlük yaşanmadığını, DEHB'li öğrencileri sınıf içindeki yerleşim düzeninde öğretmene yakın, ön sırada, pencere ve kapıdan uzak olacak biçimde öğretmenin rahat kontrol altına alabileceği yerlere oturtarak ve öğrencinin etrafına sakin, dikkatli, sınıf kurallarına uyan, iş birliğine açık öğrencilerin oturması sağlanarak sınıfın fiziki şartlarından doğacak güçlükleri ortadan kaldırdıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfın fizikî özellikleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak, sınıf içi etkileşimi artırıcı ve sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sınıfta öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak planlanan bir yerleşim düzeninin, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Sınıfın fiziki ortamıyla ilgili çok sıkıntı yaşamıyoruz. Öğrenciyi en ön sıralara, rahat kontrol altına alınabileceği yerlere oturtarak ve öğrencinin etrafına

sakin, sınıf kurallarına uyan, iş birliğine açık öğrencilerin oturtarak kontrolü sağlamaya çalışıyorum. Öğrenme ve eğitim, egzersiz, etkinlik gibi süreçlerde sınıf dışındaki alanlarda kullanıldığından DEHB'li öğrenci için avantaj olmaktadır' (Öğretmen, 18).

'Öğrenciyi sınıfta tahtayı rahat görebileceği bir yere oturtuyorum bu şekilde kontrol altına alıyorum. Sınıfın fizikî özelliklerini dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak biçimde düzenliyorum fiziki ortam ile ilgili güçlük yaşamıyoruz böylece. Başarılı bir yerleşim düzeninin, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum ve bu düsturla hareket ediyorum' (Öğretmen, 11).

4.2. Sınıf Kurallarına Uymayla İlgili Yaşanılan Güçlüklerle Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi beşi (25: % 82) çok hareketli oldukları, kuralları unutmaları, kuralları algılamakta zorlanmaları ve ders süresince dikkatini toplayamamalarından kaynaklı DEHB'li öğrencilerin kurallara uymadığını, bu durumun diğer öğrencilere de kuralları çiğneme konusunda örnek teşkil ettiğini, öğretmenin sınıf yönetimini sağlamasında zaman kaybettiğini ve öğrencilerle bire bir ilgilenilecek zamanın kalmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamen dürtüsel kendi isteklerine göre davrandığını, sınıf içerisinde ve arkadaşlarıyla kurallar konusunda problemler yaşandığını, DEHB'li öğrencilerin kurallara uymada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Sınıf kurallarını unutuyorlar ve kuralları algılamakta zorlanıyorlar, uzun süre dikkatini toplayıp ders dinlemesi güç oluyor, öğrencilerin kurallara uygun davranmaması öğretmeni otoriteyi sağlaması hususunda zaman kaybettirmekte ve öğrencilerle özel olarak ilgilenilmemekte' (Öğretmen, 8).

'Çok hareketli oldukları için sınıf kurallarına uymayı reddediyor. Tamamen dürtüsel kendi isteklerine göre davranıyor. Ders içinde ve arkadaşlarıyla kurallar konusunda büyük problemler yaşıyor. Çevresindeki çocuklara da kuralları çiğneme konusunda örnek oluyor. Ders saati başladığında sırada oturup bir ders boyunca dinleyemiyor' (Öğretmen, 13)

Görüşme yapılan öğretmenlerin beşi (5: % 18) sınıfta çocukların davranış yönetimi için, sınıf içi kuralların öğrenci de işin içine katılarak belirlenmesi, kuralların önceden oluşturulup, gerekli durumlarda öğrencilere hatırlatılması ve bu konuda disiplinli yaklaşımla sınıf kurallarına uymayla ilgili güçlükleri ortadan kaldırdıklarını, DEHB'li öğrencilerin akranlarından daha fazla kurallara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Kuralları önceden oluşturuyorum ve gerekli durumlarda öğrencilere hatırlatıyorum, bu şekilde de sınıf içi disiplin sorunları ile karşı karşıya kalmıyorum' (Öğretmen, 9).

'Sınıf içi kuralların öğrenci de işin içine katılarak belirlenmesi sınıfta çocukların davranış yönetimi için oldukça önemlidir. Fakat bunu meslektaşlarımız göz ardı etmekte. DEHB'li öğrencilerinde arkadaşlarından daha fazla kurala ihtiyaç duydukları da kaçınılmaz bir gerçektir' (Öğretmen, 12).

4.3. Derse Katılım, Görsel Dikkat Gerektiren Çalışmalar ve Çalışmayı Tamamlamada Yaşanılan Güçlüklere Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi ikisi (22: % 74) DEHB'li öğrencilerin, ilkokulun ilk yıllarında uyarıcıların işlemlenmesine ilişkin becerileri diğer çocuklar gibi kendi başlarına kazanamamaları nedeniyle öğrenmede zorluk yaşadıklarını, işitsel uyarıcıların işlemlenmesindeki gerilik bu çocukların dilin seslerini öğrenmelerinde büyük çoğunluğunun sorun yaşadıklarını, görsel uyarıcıların işlemlenmesinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle bir kelimeyi tahtadan defterine yazana dek geçen sürede hatırlamada zorlanırken bir kısmı ise yazdıkları kelimeleri hecelere bölememekte, sözcüklerin harflerini doğru sıralayamamakta ve eksik harf

ve hecelerden oluşan sözcükler yazdıklarını belirtmişlerdir. DEHB’li çocukların bir kısmının motor becerilerindeki gerilikleri öğrenmenin gerçekleşmesinde sorun yarattığı için özellikle kalemle harfleri yazma ve çizim yapma gibi ince motor becerilerinde güçlük çektiklerini, bu durumun yazdıkları yazılarda oldukça fazla hata olmasına ve yazılarının okunamayacak kadar karışık olmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. DEHB’li öğrencilerin aceleci davrandıklarını, çabuk sıkılmaları, sorumluluk almak istememeleri ve içedönük yapılarından kaynaklı kendilerine güven duymadıklarını, verilen görev ve etkinlikleri tamamlayamadıklarını ve derse katılımında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Bir çalışmayı sonuna kadar sürdüremiyorlar. Görsel dikkat gerektiren çalışmalarda hep hata yapıyorlar. Aceleci davrandıkları için yanlış yapıp üzülüyorlar. İçedönük yapıları da var hocam bu yüzden kendilerine güven duymuyorlar verilen görev ve etkinlikleri genelde tamamlayamıyorlar. Okuma yazma gibi temel becerilerde bilgiyi işleme de sıkıntı olduğu için derse katılmak istemiyorlar’ (Öğretmen, 20).

‘DEHB’li öğrenciler, ilkokulda uyarıcıların işlenmesine ilişkin becerileri kendi başlarına kazanamamaları nedeniyle öğrenmede zorluk yaşamaktalar, işitsel uyarıcıların işlenmesindeki gerilik çocukların dilin seslerini öğrenmelerinde çoğunluğunun sorun yaşamasına sebep olmakta, görsel uyarıcıların işlenmesinde yaşadıkları güçlükler de bir kelimeyi tahtadan defterine yazana dek geçen sürede hatırlamada zorlanırken bir kısmı ise yazdıkları kelimeleri hecelere bölememekte, sözcüklerin harflerini doğru sıralayamamakta ve eksik harf ve hecelerden oluşan sözcükler yazmaktadırlar. Bu sebeplerde DEHB’li öğrencilerin derse katılımını güçleştirmekte özel bireysel ilgi ihtiyacı doğurmaktadır’ (Öğretmen, 4).

Görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi (8: % 26) öğrencilerine kapasiteleri ve sorunları göz önünde bulundurularak etkinlik yaptırıldığını, öğrencinin dikkatini derse çekmek için günlük derslerle ilgili yol gösterici notlar verdiklerini, görsel hatırlatıcılar uyarılar kullandıklarını ve bu şekilde derse katılımında ve çalışmayı tamamlamada sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ilaç kullandığı

zamanlarda da derste daha sakin ve dersi daha rahat dinlediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'İlaç kullanımı yaptığı zaman derste daha sakin ve dersleri daha rahat dinliyor. Dikkatini verebildiğinde ve bir konuya motive olduğunda etkinlikleri rahatça yapıyor ve çalışmalara rahatça katılıyor. Öğrenciye, derslere ilişkin yol gösterici günlük notlar veriyorum ve derste görsel hatırlatıcılar kullanıyorum' (Öğretmen, 1).

'Hiperaktif olan öğrencim sınıfın en başarılı öğrencilerinden, öğrenme güçlüğü çeken öğrencime kapasitesi dahilinde sorumluluk veriyorum. Görsel materyallere ve birden çok duyu organlarına hitap edecek materyaller kullanıyorum, görsel çalışmalar daha çok dikkatlerini çekiyor' (Öğretmen, 24).

4.4. Öğretim Etkinliklerine Katılmada Yaşanılan Güçlüklerle Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi altısı (26: % 87) DEHB'li öğrencilerin akranlarından farklı olarak çevreden gelen ayırt edici uyaran işlevi gören ipuçlarını algılamada sorun yaşadıklarını, planlama ve organize olma sorunları ve bir işle uğraşırken dikkatlerini sürdürmedeki güçlükleri nedeniyle okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlama konusunda problemleri olduğunu, sözel ifadelerinde ve düşüncesini ifade etmede zorluk çektiklerini ve bilgiyi hatırlama problemlerinin olduğunu, bireysel ilgi gerektiğini grup etkinliklerine katılmada güçlük yaşadıklarını ve öğrenme güçlüğü yaşadıklarını bu durumlarında öğretim etkinliklerine katılmada güçlüklerle sebep olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Anlama, yorumlama, değerlendirmede sorun yaşarlar. Kendileriyle birebir ilgi gerektiği için grupta sınıfla yapılan çalışmalarda sıkılıyorlar. Bu sıkılma sonucunda da arkadaşlarına veya eşyalara zarar verebilirler. Bireysel ya da sınıfın bir köşesinde az öğrenciyle öğretim yapılması gerekiyor. Yapılmadığı zaman hedeflenen kazanım yerleştirilemiyor. Öğrenme güçlüğü çektiği için sınıf seviyesinde yapılan etkinliklerin % 90'ına katılım sağlayamıyor' (Öğretmen, 21).

‘Öğrencilerin akranlarından farklı olarak çevreden gelen ayırt edici uyaran işlevi gören ipuçlarını algılamada sorun yaşamakta, bir işle uğraşırken dikkatlerini sürdürmedeki güçlükleri nedeniyle okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlamada sıkıntı yaşamaktadır. Düşüncesini ifade etmede zorluk çeker bu yüzden grup etkinliklerine katılmak istemez ve hırçınlaşır’ (Öğretmen, 2).

Görüşme yapılan öğretmenlerin dördü (4: % 13) öğretim etkinliklerini öğrencilerin seviyelerine uygun hazırladıklarını, bilgiyi hatırlamada güçlük çeken öğrencileri için sık sık tekrarlama çalışmaları ve ödevlendirme yaptıklarını, öğrencilerin sevdiği etkinliklerde görevler vererek öğretim etkinliklerine katılmada güçlük yaşamadıklarını ifade ettiler. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Öğretim etkinliklerini öğrencilerin seviyelerine uygun neşeli hale getirince sıkıntı olmuyor. Sık sık tekrar çalışması yapıyoruz böylece çabuk unutmama özelliklerinin üstesinden de gelmiş oluyoruz’ (Öğretmen, 5).

‘Etkinlikleri çok seviyor bende başarılı olduğu etkinliklerde görev veriyorum’ (Öğretmen, 28).

4.5. Arkadaşları ve Öğretmenleriyle İletişiminde Yaşanılan Güçlüklerle Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi yedisi (27: % 90) DEHB’li öğrencilerin aşırı hareketlilik ve dürtüsellik nedeniyle zaman zaman arkadaşlarına zarar verdiklerini, oyun sırasında kurallara uymada güçlük yaşadığı, sabırsız davrandığı, sırasını beklemediği, hırçın davranışlar sergilediği ve müdahaleci davrandığı için arkadaşları tarafından kabul görmeyen, sürekli arkadaşları tarafından reddedilen ve şikayet edilen durumuna düştüğünü ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik nedeniyle zaman zaman arkadaşlarına zarar vermektedir. Arkadaş ilişkilerinde, oyun oynamada sırasını beklememek, sabırsızlığından dolayı hırçın davranışlar sergilemek, müdahaleci davranmak

arkadaş ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve sürekli arkadaşları tarafından reddedilen ve şikayet edilen durumuna düşmektedir' (Öğretmen, 7).

'Arkadaşlarıyla oynarken de kurallara uymada güçlük yaşadığı için, sabırsız davrandığı için zorluk yaşar. Genellikle yaramaz öğrenci olarak görüldükleri için iletişim problemi yaşar' (Öğretmen, 30).

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi beşi (25: % 82) DEHB'li öğrencilerin genellikle aklına geleni hemen yapma, sonuçlarını düşünmeme, sürekli konuşma ve hareket isteği, kendilerine sorulan sorulara cevap vermedikleri ve öğretmeni dinlemeyip başka şeylerle ilgilendikleri için iletişimde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genellikle öğretmenlerle bire bir iletişim kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Genellikle aklına geleni hemen yapma, sonuçlarını düşünmeme, sürekli konuşma ve hareket isteği iletişimini bozuyor, ilişkilerde karşı tarafı rahatsız ediyor' (Öğretmen, 25).

'İki tip çocuk var: 1 – Şımarık 2 – Çok dayak yemiş. Şımarık çocuklar öğrenci ve öğretmenlerin sınırını zorlayan hareketler yapar. Dayak yiyen çocuk çok yalan söyler, şiddet uygular' (Öğretmen, 15).

4.6. DEHB'li Öğrencilerin Sınıfta Sergiledikleri Diğer Problem Davranışlara Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf ortamında, DEHB'li öğrencilerin dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük, saldırganlık, hırçınlık gibi davranış problemleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin bir ya da birkaç uyarana aynı anda dikkat etme konusunda başarısız, elleri ayakları kıpır kıpır, oturmaları beklenen durumlarda sürekli ayakta ve sınıfta amaçsızca koşuşturup durduklarını, bir işi sonuna kadar tamamlamadıklarını,

sürekli olarak diğer insanların sözünü kestiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Herşeylerini unuttukları için sorun yaşar. Derste sıkıldığı için başkalarını rahatsız eder. Sınıf kurallarına uymayınca diğer çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sebep olur. Sürekli öğretmen veya arkadaşlarının sözünü keser ve bazen de saldırgan davranışlar gösterir' (Öğretmen, 16).

'Dürtüsellik, saldırganlık, sınıfta çok hareketli olması, bilgileri hafızasında tutamaması' (Öğretmen, 27).

'Derse katılımında her zaman önde olmak istiyor. Fakat beklemek konusunda sorun yaşıyor, sabırsızlanıyor ve sinirlenerek ağlayabiliyor. Hırçınlık, küskün kalmak, kötü söz söylemek' (Öğretmen, 6).

4.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerden çoğunluğu sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılması, uygun davranışları belirleyip bu davranışları sınıf kurallarına dönüştürülmesi, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması, öğrenciye işlenen konulara ilişkin proje ödevinin verilmesi, ödevlerin tamamlanmasında alternatif metotlara izin verilmesi, sınav sistemi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarının özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıfın fiziki ortamında öğrencilere yönelik sınıf içi uyarılma ve düzenlemeler yapılsa da DEHB'li öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamlarından üst düzeyde yararlanamayabileceğini bu öğrencilerin daha yoğun desteğe ihtiyaç duyabildiğinden öğretimsel gereksinimlerinin karşılanması için daha yoğun, küçük gruplar halinde çalışılması ve bireysel öğretimle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarında azaltılma yoluna gidilerek, öğretimde yeni metod ve yaklaşımların benimsenip bütünleyici bir eğitim anlayışının benimsenmesinin, aileyle iş birliğinin artırılmasının, öğrenciye sevgiyle yaklaşılmasının ve öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve

Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konularında eğitim verilmesinin eğitimin kalitesini artıracakını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Onlara daha kısa süreli, sıkılmayacağı etkinlikler yaptırmak, sevgi ile yaklaşmak, öğretmen, öğrenci ve aile iletişimini çok iyi olması. Dikkat eksiliği olan öğrencilere daha uygun eğitim ortamı ve materyal sağlanabilir. Onun dikkatini toplayacak materyal sağlandığında derse bağlamak daha kolay olacaktır' (Öğretmen, 14).

'Sınıfın fiziki ortamı düzenlemek, daha az süreli etkinlikler vermek. birebir ilgilenme, sevdiği etkinlikleri yapma, dikkatinin daha az dağılabileceği bir yere oturtmak, tahtayı ve öğretmeni iyi görebileceği bir yer seçmek, sürekli sınıf içi görevler vermek' (Öğretmen, 23).

'Sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılması, uygun davranışları belirleyip bu davranışları sınıf kurallarına dönüştürülmesi, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması, öğrenciye işlenen konulara ilişkin proje ödevinin verilmesi' (Öğretmen, 29).

'Öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli' (Öğretmen, 22).

4.8. Problem Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine Yönelik Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerden çoğunluğu DEHB'li öğrencilere dikkat geliştirici çalışmalar yaptırarak, sevmediği çalışmaları yaparken zevkli hale getirerek, sevdiği etkinliklerden mahrum bırakarak, sınıf içinde uygun yer değişiklikleri yaparak, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayarak, istedik davranışlar sergilediğinde onu ödüllendirerek, davranışlarının yanlışlığını görmesini sağlayarak, bazı ufak tefek problemleri görmezden gelerek, fırsat buldukça birebir görüşmek çalışmalar yaparak, sınıftaki bazı görevleri (kağıt dağıtma, bilgisayar açıp

kapama vb.) ona vererek problem davranışlarıyla baş etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Dikkat geliştirici çalışmalar yaptırmak, Sevmediği çalışmaları yaparken zevkli hale getirmek, sevdiği etkinliklerden mahrum bırakmak, bazen görmemezlikten gelmek, bazen hoşgörülü olmak' (Öğretmen, 17).

'Sınıf içinde uygun yer değişiklikleri yaparak dikkatini canlı tutmaya çalışıyorum. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uyguluyorum' (Öğretmen, 26).

'Örnek davranışlar sergilediğinde onu ödüllendirmek, davranışlarının yanlışlığını görmesini sağlamak, bazı ufak tefek problemleri görmezden gelmek, fırsat buldukça birebir görüşmek çalışmalar yapmak, sınıftaki bazı görevleri (kağıt dağıtma, bilgisayar açıp kapama vb.) ona vermek' (Öğretmen, 19).

'Öğrencimizi tahtayı rahat göreceği bir yere oturtuyorum ve sorunlu davranışta bireysel görüşmede konuyu ele alarak öğrencinin ona bu davranışının sorunun çözümü olmadığını belirtiyorum' (Öğretmen, 23).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışma alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular ve literatürde yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerle Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde sınıfın fiziki ortamı, sınıf kurallarına uyma, derse katılım, görsel dikkat gerektiren çalışmalar ve çalışmayı tamamlama, öğretim etkinliklerine katılma, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimlerinde yaşadığı güçlükler ve sınıfta sergiledikleri diğer problem davranışları ile ilgili görüşme yapılmış, elde edilen bulgular ve literatürde yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1.Sınıfın Fiziki Ortamı İle İlgili Yaşanılan Güçlükler

Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş konulardan biri DEHB'li öğrencilerin sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşadığı güçlüklerle yönelik görüşleriydi. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası sınıf mevcudunun kalabalık olması, yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, gürültü, ders araç-gereçlerinin yerleştirilme düzeni gibi etkenlerin öğrencinin dikkatini dağıttığını, öğrencilerin sürekli sınıfta gezinmek istemesi yerinde oturamaması sebebiyle, sıra kenarlarının sivri olması ve arka arkaya dizilmiş olması öğrencinin çarpıp düşmesine neden olduğunu, sınıftaki eşyaların öğrencilerin güvenliği açısından tehlike oluşturabildiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı da sınıfın fiziki ortamı ile ilgili güçlük yaşanmadığını, DEHB'li öğrencileri sınıf içindeki yerleşim düzeninde öğretmene yakın, ön sırada, pencere ve kapıdan uzak olacak biçimde öğretmenin rahat kontrol altına alabileceği yerlere oturarak ve öğrencinin etrafına sakin, dikkatli, sınıf kurallarına uyan, iş birliğine açık öğrencilerin oturması sağlanarak sınıfın fiziki şartlarından doğacak güçlükleri ortadan kaldırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin

dikkat sürelerindeki kısalık, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolsüzlüğü gibi özelliklerinden kaynaklı sınıfın fiziki ortamının uyarıcı niteliğinde olduğu, sınıf ortamında belirlenmiş hedef davranışların gerçekleştirilmesi için; öğrenci sayısı, ışık, hava, ses, gürültü, görünüm...vb. sınıfın fizikî özellikleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği sonuçları çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bu bilgiler yurt içindeki konuyla ilgili yapılan çalışmalarını destekler niteliktedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencinin yaşına ve gelişimine uygun olmayan dikkat süresindeki kısalık, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolsüzlüğü çocuk ve ergen psikiyatrislerinin de ele aldığı önemli bozukluklarından biridir (Gürsoy, 2010).

5.2.Sınıf Kurallarına Uymayla İlgili Yaşanılan Güçlükler

Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş konulardan biri de DEHB’li öğrencilerin sınıf kurallarına uymayla ilgili yaşadıkları güçlüklerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu çok hareketli oldukları, kuralları unutmaları, kuralları algılamakta zorlanmaları ve ders süresince dikkatini toplayamamalarından kaynaklı DEHB’li öğrencilerin kurallara uymadığını, bu durumun diğer öğrencilere de kuralları çiğneme konusunda örnek teşkil ettiğini, öğretmenin sınıf yönetimini sağlamasında zaman kaybettiğini ve öğrencilerle bire bir ilgilenemeyeceği zamanın kalmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamen dürtüsel kendi isteklerine göre davrandığını, sınıf içerisinde ve arkadaşlarıyla kurallar konusunda problemler yaşadığını, DEHB’li öğrencilerin kurallara uymada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında DEHB’li öğrencilerin özellikle kurallara uyma ve kuralların kazanımında güçlükleri olduğu, akranlarından farklı olarak çevreden gelen ayırt edici uyarıcı işlevi gören ipuçlarını algılamada sorun yaşadıkları sonuçları çıkarılabilir.

5.3.Derse Katılım, Görsel Dikkat Gerektiren Çalışmalar ve Çalışmayı Tamamlamada Yaşanılan Güçlükler

Öğretmenlerin görüşlerine başvuru konularından bir diğeri de DEHB’li öğrencilerin derse katılım, görsel dikkat gerektiren çalışmalar ve çalışmayı tamamlamada yaşadıkları güçlükler ile ilgiliydi. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası DEHB’li öğrencilerin, ilkokulun ilk yıllarında uyarıcıların işlenmesine ilişkin becerileri diğer çocuklar gibi kendi başlarına kazanamamaları nedeniyle öğrenmede zorluk yaşadıklarını, işitsel uyarıcıların işlenmesindeki gerilik bu çocukların dilin seslerini öğrenmelerinde büyük çoğunluğunun sorun yaşadıklarını, görsel uyarıcıların işlenmesinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle bir kelimeyi tahtadan defterine yazana dek geçen sürede hatırlamada zorlanırken bir kısmı ise yazdıkları kelimeleri hecelere bölememekte, sözcüklerin harflerini doğru sıralayamamakta ve eksik harf ve hecelerden oluşan sözcükler yazdıklarını belirtmişlerdir.

DEHB’li çocukların bir kısmının motor becerilerindeki gerilikleri öğrenmenin gerçekleşmesinde sorun yarattığı için özellikle kalemle harfleri yazma ve çizim yapma gibi ince motor becerilerinde güçlük çektiklerini, bu durumun yazdıkları yazılarda oldukça fazla hata olmasına ve yazılarının okunamayacak kadar karışık olmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. DEHB’li öğrencilerin aceleci davrandıklarını, çabuk sıkılmaları, sorumluluk almak istememeleri ve içedönük yapılarından kaynaklı kendilerine güven duymadıklarını, verilen görev ve etkinlikleri tamamlayamadıklarını ve derse katılımında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında DEHB’li öğrencilerin, planlama ve organize olma sorunları ve bir işle uğraşırken dikkatlerini sürdürmede güçlük yaşadıkları, aceleci davrandıkları, çabuk sıkıldıkları, sorumluluk almak istememeleri ve içedönük yapılarından kaynaklı kendilerine güven duymadıkları sonucu çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bu bilgiler yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

DEHB’li öğrenciler gelişiminin tüm aşamalarında akademik, sosyal ve psikolojik yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Yaşamının hemen her alanında görülen

yetersizlikler çocuk ve ergende mutsuzluk, özgüven azalması, akranları tarafından ötekileştirme, anksiyete ve depresyona neden olabilmektedir. DEHB'nin çocuğun okul performansı üzerindeki genel etkileri; unutkanlık ve motivasyon sorunları, işleyen bellekte azalma, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme yeteneğinde azalma konuşmada bozukluklar, olayların muhakemesini yapmadaki sorunlardır (Göker, 2009).

5.4.Öğretim Etkinliklerine Katılmada Yaşanılan Güçlükler

Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş konulardan bir diğeri de DEHB'li öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılmada yaşadığı güçlüklerle yönelik görüşleriydi. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu DEHB'li öğrencilerin akranlarından farklı olarak çevreden gelen ayırt edici uyaran işlevi gören ipuçlarını algılamada sorun yaşadıklarını, planlama ve organize olma sorunları ve bir işle uğraşırken dikkatlerini sürdürmedeki güçlükleri nedeniyle okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlama konusunda problemleri olduğunu, sözel ifadelerinde ve düşüncesini ifade etmede zorluk çektiklerini ve bilgiyi hatırlama problemlerinin olduğunu, bireysel ilgi gerektiğini grup etkinliklerine katılmada güçlük yaşadıklarını ve öğrenme gücüğü yaşadıklarını bu durumlarında öğretim etkinliklerine katılmada güçlüklerle sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında DEHB'li öğrencilerin dikkatlerini sürdürmedeki güçlükleri nedeniyle okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlama konusunda problemleri olduğu, sözel ifadelerinde ve düşüncesini ifade etmede zorluk çektiklerini ve bilgiyi hatırlama problemlerinin olduğu sonuçları çıkarılabilir.

5.5.Arkadaşları ve Öğretmenleriyle İletişiminde Yaşanılan Güçlükler

Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş konulardan bir diğeri de DEHB'li öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleriydi. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu DEHB'li öğrencilerin aşırı hareketlilik ve dürtüsellik nedeniyle zaman zaman arkadaşlarına zarar verdiklerini, oyun sırasında kurallara uymada güçlük yaşadığı, sabırsız davrandığı, sırasını beklemediği, hırçın davranışlar sergilediği ve müdahaleci davrandığı için

arkadaşları tarafından kabul görmeyen, sürekli arkadaşları tarafından reddedilen ve şikayet edilen durumuna düştüğünü ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin nerdeyse tamamı DEHB'li öğrencilerin genellikle aklına geleni hemen yapma, sonuçlarını düşünmeme, sürekli konuşma ve hareket isteği, kendilerine sorulan sorulara cevap vermedikleri ve öğretmeni dinlemeyip başka şeylerle ilgilendikleri için iletişimde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genellikle öğretmenlerle bire bir iletişim kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında DEHB'li öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimde problem yaşadığı sonucu çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bu bilgiler yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. DEHB tanısı konulabilmesi için; bu belirtilerden en az altısının öğrencide bulunması ve en az altı ay sürmesi önkoşulu aranmaktadır. Bunun yanı sıra; öğrencinin davranışlarının akranlarının davranışlarına göre (gelişim düzeyine göre) daha rahatsızlık verici, uyumsuz ve yıkıcı özellikler göstermesi ve bu tip davranışlarının en az ikisi bireyin sosyal ortamındaki (okul, ev) ilişkilerini olumsuz yönde etkileyecek ve işlevsel bozulmaya sebep olacak düzeyde olması ciddi önem arz etmektedir. Bu belirtilerin yedi yaş öncesinde de gözlenmiş olması koşulu da tanı aşamasındaki önemli ölçütlerden birisidir (Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2001).

5.6.DEHB'li Öğrencilerin Sınıfta Sergiledikleri Diğer Problem Davranışlar

Öğretmenlerin görüşlerine başvuru konulardan bir diğeri de DEHB'li öğrencilerin sınıfta sergiledikleri diğer problem davranışlar ile ilgiliydi. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf ortamında, DEHB'li öğrencilerin dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük, saldırganlık, hırçınlık gibi davranış problemleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin bir ya da birkaç uyarana aynı anda dikkat etme konusunda başarısız, elleri ayakları kıpır kıpır, oturmaları beklenen durumlarda sürekli ayakta ve sınıfta amaçsızca koşuşturup durduklarını, bir işi sonuna kadar tamamlayamadıklarını, sürekli olarak diğer insanların sözünü

kestiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında DEHB’li öğrencilerin sınıfta dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük, saldırganlık gibi problem davranışlar sergiledikleri sonucu çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bu bilgiler yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Dürtüselliğe sahip olan öğrencilerde gözlenen özellikler şunlardır: Sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır, Sırasını bekleme güçlük yaşar, Başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer (Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2001, s. 55-57).

5.7.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin görüşlerine başvuru konularından bir diğeri de DEHB’li öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri ile ilgili görüşleriydi. Görüşme yapılan öğretmenlerden çoğunluğu sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılması, uygun davranışları belirleyip bu davranışları sınıf kurallarına dönüştürülmesi, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması, öğrenciye işlenen konulara ilişkin proje ödevinin verilmesi, ödevlerin tamamlanmasında alternatif metotlara izin verilmesi, sınav sistemi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarının özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıfın fiziki ortamında öğrencilere yönelik sınıf içi uyarılma ve düzenlemeler yapılsa da DEHB’li öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamlarından üst düzeyde yararlanamayabileceğini bu öğrencilerin daha yoğun desteğe ihtiyaç duyabildiğinden öğretimsel gereksinimlerinin karşılanması için daha yoğun, küçük gruplar halinde çalışılması ve bireysel öğretimle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarında azaltılma yoluna gidilerek, öğretimde yeni metod ve yaklaşımların benimsenip bütüncü bir eğitim anlayışının benimsenmesinin, aileyle iş birliğinin artırılmasının, öğrenciye sevgiyle yaklaşılmasının ve öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf

Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konularında eğitim verilmesinin eğitimin kalitesini artıracığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konularında eğitim verilmesi sonucu çıkarılabilir. Sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılması, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması ve sınav sistemi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarının özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği sonuçları çıkarılabilir.

5.8.Problem Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri

Öğretmenlerin görüşlerine başvuru konulardan bir diğeri de problem davranışlarla baş etme yöntemleri ile ilgiliydi. Görüşme yapılan öğretmenlerden çoğunluğu DEHB'li öğrencilere dikkat geliştirici çalışmalar yaptırarak, sevmediği çalışmaları yaparken zevkli hale getirerek, sevdiği etkinliklerden mahrum bırakarak, sınıf içinde uygun yer değişiklikleri yaparak, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayarak, istedik davranışlar sergilediğinde onu ödüllendirerek, davranışlarının yanlışlığını görmesini sağlayarak, bazı ufak tefek problemleri görmezden gelerek, fırsat buldukça birebir görüşmek çalışmalar yaparak, sınıftaki bazı görevleri (kağıt dağıtma, bilgisayar açıp kapama vb.) ona vererek problem davranışlarıyla baş etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında ödül-ceza yönteminin kullanıldığı, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayarak öğrencilerin dikkatini toplamaya çalıştıkları sonuçları çıkarılabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- 1) DEHB’li dikkat sürelerindeki kısalık, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolsüzlüğü gibi özelliklerinden kaynaklı sınıfın fiziki ortamının uyaran niteliğinde olduğu, sınıf ortamında belirlenmiş hedef davranışların gerçekleştirebilmesi için; öğrenci sayısı, ışık, hava, ses, gürültü, görünüm vb. sınıfın fizikî özellikleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.
- 2) DEHB’li öğrencilerin özellikle kurallara uyma ve kuralların kazanımında güçlükleri olduğu, akranlarından farklı olarak çevreden gelen ayırt edici uyaran işlevi gören ipuçlarını algılamada sorun yaşadıkları sonuçları elde edilmiştir.
- 3) DEHB’li öğrencilerin, planlama ve organize olma sorunları ve bir işle uğraşırken dikkatlerini sürdürmede güçlük yaşadıkları, aceleci davrandıkları, çabuk sıkıldıkları, sorumluluk almak istememeleri ve içe dönük yapılarından kaynaklı kendilerine güven duymadıkları sonuçları elde edilmiştir.
- 4) DEHB’li öğrencilerin dikkatlerini sürdürmedeki güçlükleri nedeniyle okuduğunu hatırlama ve okuduğu metni anlama konusunda problemleri olduğu, sözel ifadelerinde ve düşüncesini ifade etmede zorluk çektiklerini ve bilgiyi hatırlama problemlerinin olduğu sonuçları elde edilmiştir.
- 5) DEHB’li öğrencilerin aşırı hareketlilik ve dürtüsellik nedeniyle zaman zaman arkadaşlarına zarar verdiklerini, oyun sırasında kurallara uymada güçlük yaşadığı, sabırsız davrandığı, sırasını beklemediği, hırçın

davranışlar sergilediği ve müdahaleci davrandığı için arkadaşları tarafından kabul görmeyen, sürekli arkadaşları tarafından reddedilen bireyler olarak algılandığı öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişimlerinde problemler olduğu sonuçları elde edilmiştir.

- 6) DEHB’li öğrencilerin sınıfta dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük, saldırganlık gibi problem davranışlar sergiledikleri sonuçları elde edilmiştir.
- 7) Öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konularında eğitim verilmesi gerektiği, sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılması, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanması gerektiği ve sınav sistemi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarının özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.
- 8) DEHB’li öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında öğretmenlerin ödül-ceza yöntemini kullandığı, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayarak öğrencilerin problem davranışlarını en aza indirmeye çalıştıkları sonuçları elde edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

- 1) Sınıf ortamlarının belirlenmiş hedef davranışların gerçekleştirilmesi için; öğrenci sayısı, ışık, hava, ses, gürültü, görünüm, vb. sınıfın fizikî özellikleri dikkate alınarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü iletişim sağlayacak biçimde düzenlenmesi sağlanabilir.

Çevresel düzenlemeler ile çocuğa okulda; güvenli, destekleyici ve uygun öğrenme ortamının yaratılması sağlanabilir.

- 2) Olumlu davranışlar üzerinde odaklanılarak, uygun davranışları belirleyip sınıf kurallarının belirlenmesi sürecine öğrenciler de katılarak kurallar oluşturulabilir ve işlevsel olması için DEHB'li öğrencilere kuralların görsel uyarılarla hatırlatılması sağlanabilir.
- 3) Öğretmen derse başlamadan önce, öğrencilerin derse dikkatini yoğunlaştırmak için, görsel ipucu işlevi gören hatırlatıcıları ders yılı başında belirleyip öğrencilere, bu ipuçlarının derse dikkat etmeleri için belirlendiğini anlatıp öğretebilir ve ipucuna uygun davranışlar ödüllendirilebilir.
- 4) DEHB'li öğrencilere okuma akıcılığının kazandırılması için oldukça sık sesli okuma yapmaları sağlanabilir. Çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun okuma metni belirlenerek üç heceli kelimeleri ya da somut ve soyut kavramları işaretlemesi istenebilir. Böylece okuma, amaca dönük olarak daha işlevsel hale gelebilir. Bu çocukların okuma ve anlamalarına katkı sağlamaya yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlanarak uygulanabilir.
- 5) DEHB'li öğrenciye psiko-sosyal destek sağlamak için ailelere ve öğretmenlere, DEHB'nin genel özellikleri, davranış yönetimi, dikkat toplama eğitimi, sosyal beceri eğitimi hakkında bilgi ve beceri kazandırılması sağlanabilir.
- 6) DEHB'li öğrencinin üst seviyede öğrenme stratejilerini desteklemek için, dikkat/dürtü kontrolünü kazanma etkinlikleri ve eğitimleri düzenlenebilir.
- 7) Öğretmenlere Problem Davranışlarla Başa Çıkma, Etkili Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları eğitim seminerleri verilmesi, Normal gelişim gösteren öğrencilere Empati eğitimleri verilmesi sağlanabilir.
- 8) Sınıf içerisinde öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve metodu uygulaması, çeşitli görsel materyaller kullanması, DEHB'li öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerinin karşılanması için daha yoğun, küçük gruplar halinde çalışılması ve bireysel öğretimle desteklenmesi sağlanabilir.

6.3. İleri Araştırmalar İçin neriler

- 1) Akran eğitiminin DEHB’li öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada etkisi araştırılabilir.
- 2) DEHB’li öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme eğitim modeli uygulanabilmesi için yönetici, ğretmen, akran ve aile destekli eğitim hazırlanarak sonuçları araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). Zihin Özürlü Çocuklarda Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Almacıoğlu, D. (2007). Yönetsel bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Akalın, A. (2005) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların abla ve ağabeylerinin sosyal beceri düzeyi ve kardeş ilişkileri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aksu E, Turan F. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanı Ölçeği - Okul Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon Dergisi*. 16(1), 31-40.
- Aktaş, T. (2000). Dikkat Eksikliği Çeken Çocukların Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 9-13.
- American Journal of Medical Genetics Part 2 (Neuropsychiatric genetics) 2006; 141B: 487-498.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. *Mental bozuklukların tanısall ve sayımsal el kitabı, dördüncü baskı (DSM-IV)*, (Çev: Köroğlu E) Ankara: 1994 Hekimler Yayın Birliği
- American Psychiatric Association. (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). (DSM-IV). Washington, DC.

- Arkonaç, S.A. (1998). Psikoloji zihin süreçleri bilimi (2.Basım).İstanbul: Alfa Yayınları
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2001). *Gelism ve öğrenme psikolojisi* (3.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aysev, A. (1999). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi ve Tanı Koyma. Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Sempozyumu. (22-23 Subat). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Barkley R, Smith K, Fischer M, Navia B. An examination of the behavioral and neuropsychological correlates of three ADHD candidate gene polymorphisms (DRD4 7+, DBH TaqI A2, and DAT1 bp VNTR) in hyperactive and normal children followed to adulthood.
- Bayrakçı, A. (2010), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Birlikteliği ve Mizaç ve Karakter Yapısının Etkisi, EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, Uzmanlık Tezi, İzmir
- Bender, W. (2008). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies* (6th Ed.). New York: Guilford.
- Biederman J, Newcorn J, Sprich S (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders.Am J Psychiatry 148: 564-577
- Biederman J, Faraone SV. Attention-deficit hyperactivity disorder. Lancet 2005; 366: 237-48.
- Biederman J, Milberger S, Faraone SV, Kiely K, Guite J, Mick E, et al. Impact of adversity on functioning and comorbidity in children attention deficit

hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1995; 34(11): 1495-503.

Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bussing R, Lebninger F, Eyberg S. Difficult child temperament and attentiondeficit/hyperactivity disorder in preschool children. *Infants and Young Children* 2006; 19: 123-131.

Canat, Ş. 1998. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Güleç C, Köroğlu E (ed). *Psikiyatri Temel Kitabı* (1.Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği:1119-1131.

Cavkaytar, A. (2002). Görüşme tekniği. A. Ceyhan. (Ed): *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1370, 737:

Çakmak D, Saatçioğlu Ö. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi. *Ruh sağlığı ve hastalıkları'nda*. İstanbul: Dizayn Matbaacılık; 2003. s.231-51.

Çuhadaroğlu Çetin, F. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. HYB Basım Yayın. Ankara, sayfalar:293-294, 2008.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1994), American Psychiatric Association: Washington DC.

Duran Ş. Psikiyatri Polikliniğine Başvuran Hastalarda Erişkin DEHB Sıklığı ve Eş tanı Durumları (tez). İstanbul: Haydarpaşa Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği; 2006.

Ercan ES. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Epidemiyolojik Veriler. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci* 2010; 6(2): 1-5.

- Ergül, C. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi, Öğrenme Güçlüğü*, Diken, İ. (Editör), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>
- Erşan EE, Doğan O, Doğan S, Sümer H. The distribution of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2004;13: 354-361.
- Gentschel, D.A. ve Laughlin, T.F. (2000), “Attention deficit hyperactivity disorder as a social disability: characteristics and suggested methods of treatment”, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, c.12 (4), ss.333-347.
- Goldstein, S. ve Goldstein M. (1992), *Hyperactivity : Why Won't My Child Pay Attention*, New York : John Wiley & Sons Inc.
- Göker, Z (2009) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu bulunan çocuk ve ergenlerin benlik saygısı ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004); “İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş Ve Önerileri”, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Gümüştaş, F (2011) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerde empatik yanıt verebilme, duygusal yüz ifadelerinin tanınması, empati-agresyon ilişkisi ve ilaç tedavisinin empati becerileri üzerine etkileri
- Gürsoy, T (2010) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda katekol-o- metiltransferaz gen polimorfizminin araştırılması
- Irak, M. ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5, 169-176.

- İşeri, E. ve Akın - Sarı, B. (2008). *Çocukta Bilişsel Gelişim Ve Bozukluklar: Zeka Geriliği Ve Öğrenme Bozuklukları*. S. Karakaş. (Ed.). Kognitif Nörobilimler. Ankara: MN Medikal ve Nobel Tıp Kitap Sarayı.
- Karakaş, S., Soysal, A. ğ. ve Erdoğan E. B. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda nöropsikolojik yaklaşım* (Bölüm 23). S. Karakaş (Ed.), *Kognitif Nörobilimler*. Ankara: MN Medikal & Nobel.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, N. (2010) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların duygu ayarlama, anne baba tutumları, annenin dehb belirti ve bilgi düzeyinin incelenmesi Köroğlu E, Güleç C, Şenol S. *Psikiyatri Temel Kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 2007:822-36.
- Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik davranış nörolojisi*. *İstanbul Üniversitesi Dergisi*, 5(4267), 3 14.
- Köroğlu, E., 2014. *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabından*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kula, E. (2018). *Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kurdoğlu, F. (2001). *Özgül Öğrenme Bozukluğun Tanı Değerlendirme*. Editör: Ayla Aysev, *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları (4).
- Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırı hareket bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, 2005:1-21.
- Ozner, S. (2011), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerin sağlıklı bağlantılı hayat kalitesinin araştırılması, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul
- Öktem, F. (1996). Dikkat Eksikliği Bozukluğu. *Katkı Pediatri Dergisi*, 5, 826–849
- Öktem, F. (1995). Dikkat Eksikliği Bozukluğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Öktem, F. (1993) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4, 113-120.
- Öztürk, Ö. (2008). *Hiperaktif çocukların (7-12 yaş) sorunlarının çözümlenmesinde ve akademik başarısında aile tutumlarının etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sarı, H. ve Pürsün T.(2016). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma ve Bütünleştirme. 1.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Selçuk, Z. (2001). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar.(2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000), *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar*, Ankara : Pegem Yayınevi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şener Ş., Dereboy Ç. ve Dereboy F. (1995). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2, 131-141.
- Şenol, S (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Şenol, S,İşeri E(2006): Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. HYB Yayınları
- Şenol, S., İşeri, E. ve Koçkar, İ.(2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Şenol, S., 2008. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*, Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları, 3, 293-311.
- Schröder, A. (2006). ADS in der Schule. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tahir E, Curran S, Yazgan Y, Ozbay F, Cirakoglu B, Asherson PJ. No association between low and high activity catecholamine-methyl-transferase (COMT) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a sample of Turkish children. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet* 2000;96;285-8.
- Taşkın B. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu alt tipleri ile cinsiyet ve davranışsal özellikler arasındaki ilişkinin klinik dışı bir grupta değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Psikiyatrisi Uzmanlık Tezi, İstanbul, 2006.
- Tuğlu C, Abay E. Erişkinlerde Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğunu öykü, tanı ve ruhsal durum bakımından gözden geçirilmesi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi* 1997;5(1): 19-28.
- Turgay, A. (1995). *Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği*. Integrative Therapy Institute, Toronto, Kanada.

- Uysal, T. (2012). İzmir ili Konak merkez ilçede ilköğretim 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu prevalansı, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi, İzmir
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s. 428-439) İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 2.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık,.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers" attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.

EKLER:

1.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi (Öğretmen Görüşme Formu)

2.Özgeçmiş



Ek-1

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi
(Öğretmen Görüşme Formu)

Sayın katılımcı,

Aşağıda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı almış öğrencilerin sınıfta yaşadığı güçlüklerin incelenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz her cevap bilimsel çalışmamıza ışık tutacaktır. Bu bilgiler kesinlikle araştırmacıda kalacak ve hiçbir şekilde amacının dışında kullanılmayacaktır.

İlginiz ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hatice Zehra ÇELEBİ
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM**Genel Bilgiler**

1.Görevli Olduğunuz Kurum:.....

2.Cinsiyetiniz: () Bayan () Erkek

3.Eğitim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ve üstü

4.Mesleki Kıdeminiz:.....

5.Branşınız:.....

İKİNCİ BÖLÜM

1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlükler nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

- Sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşanan güçlükler;
- Sınıf kurallarına uyma ile ilgili yaşanan güçlükler

-Derse katılım, görsel dikkat gerektiren çalışmalar ve çalışmayı tamamlamada yaşadığı güçlükler;

-Öğretim etkinliklerine katılmada yaşanan güçlükler;

-Arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimde yaşanan güçlükler;

-Öğrencilerin sınıfta sergiledikleri diğer problem davranışları?

2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

-Problem davranışlarla baş etme yöntemleriniz nelerdir?



Ek-2



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Hatice Zehra ÇELEBİ			İmza:	
Doğum Yeri:	KONYA				
Doğum Tarihi:	13.01.1989				
Medeni Durumu:	Evli				
Öğrenim Durumu					
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl	
İlköğretim	Kınık Köyü İlkokulu		KONYA	1999	
Ortaöğretim	100.Yıl Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu		KONYA	2001	
Lise	Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi	E-A	KONYA	2005	
Lisans	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	KONYA	2011	
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü	Özel Eğitim Bölümü	KONYA	2019	
Becerileri:					
İlgi Alanları:					
İş Deneyimi:	2012-Karaman-Turcalar İlkokulu-Okul Öncesi Öğretmenliği 2013-Konya-Seydişehir Kardelen Anaokulu-Okul Öncesi Öğretmenliği				

	2015-Konya-Karatay Yaşar Doğu Anaokulu-Kurucu Müdürlüğü 2016-Konya-Karatay İmkb Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi-Müdür Yardımcılığı 2018-Konya-Karatay Belediyesi Gazi Osman Paşa Anaokulu-Müdür Yardımcılığı
Aldığı Ödüller:	2019 Kaymakamlık Başarı Belgesi
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Hakan SARI Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürü Ömer BÜYÜKMANAV Seydişehir İlçe Milli Eğitim Müdürü Tahir KİBAR
Tel:	0532 132 98 78
Adres:	hzehracelebi@gmail.com