

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DİKKAT BECERİSİ GELİŞTİRMEYE DAYALI
PROGRAMIN DİKKAT EKSİKLİĞİ OLAN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Emine KULA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

Konya-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Emine KULA
Numarası	128301051008
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin 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.

Öğrencinin imzası
(İmza)


Emine KULA



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı Emine KULA

Numarası 128301051008

Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

Tezin Adı Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 08/02/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat Yalçın	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Seher AKDENİZ	Üye	

ÖNSÖZ

Dikkat toplama becerisinin geliştirilmesi öğrenim hayatının her döneminde öğrenciler için büyük bir öneme sahiptir. Fakat ülkemizdeki araştırmaların çoğu dikkat eksikliği ve hiperaktivite konusunda yoğunlaşmıştır. Sadece dikkat eksikliği olan çocuklar toplum açısından çok fazla sorun çıkarmadıkları için göz ardı edilmektedir. Bu sebeple ilkokul yıllarından itibaren dikkat toplama becerisinin geliştirilmesi için uzmanlar tarafından özel bir çaba gösterilmesi gerekmektedir. Böylece erken müdahale sayesinde ileriki yıllarda öğrencinin yaşayacağı eğitimsel, sosyal ve psikolojik problemlerin önüne geçilmesi sağlanabilir.

Tez çalışmamın gerçekleşmesinde bana disiplinli, düzenli ve planlı çalışma konusunda örnek olan, hem akademik hem de manevi desteğini esirgemeyen çok değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ'ye; istatistiki işlemlerdeki destek ve yardımları için Doç. Dr. Ali ÜNAL'a; ölçeklerle ilgili desteği için Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI'ya; ömrüm boyunca beni koşulsuz seven, her sıkıntıda yanımda olan, bana hep güvenen, beni bu günlere getiren canım annem Şerife SEKKİN ve biricik abim İlker SEKKİN'e; çalışma sürecinde yeterli zaman ayıramadığım bunun yanında desteğini hep hissettiğim sevgili eşim Ömer KULA ve biricik oğlum, ilk göz ağrım Talha KULA'ya; çalışmalara aksatmadan katılan öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Emine KULA



T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine KULA
	Numarası	128301051008
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
	Tezin Adı	Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

ÖZET

Çocuklarda ilkökul yıllarında dikkat toplama becerisindeki problemler fark edilmeye başlar. Eğer bu yıllarda çocuğundikkat yeteneğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmazsa çocukta sadece akademik problemler değil psikolojik ve sosyal alanda da sorunlar ortaya çıkabilir. Bu araştırmanın amacı, dikkat becerisini geliştirmeye dayalı programın, dikkat eksikliği olduğu saptanan ilkökul öğrencileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Bu araştırma, deneme modellerinden olan tek grup öntest-sontest deseninde yürütülmüştür. Uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı bu çalışmanın bağımsız değişkeni, dikkat beceri düzeyleri ise bağımlı değişkenidir.

Bu araştırmanın çalışma evreni, Konya ili Karatay ilçesindeki bir ilkökulun dördüncü sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan öğrencilere uygulanan d2 dikkat testi sonucunda dikkat eksikliği tespit edilen 7 kız ve 3 erkek toplam 10 öğrenci alınmıştır. Çalışma grubuna 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin dikkat seviyelerini belirlemek için d2 Dikkat Testi; kişisel ve ailevi bilgi elde edebilmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket

programından yararlanılmıştır. Çalışma grubuna uygulanan dikkat eğitim programı sonucunda öntest-sontest puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) ile test edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonucunda çalışma grubunda TN türü (toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız), TN-E türü (seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı) ve CP türü (konsantrasyon performansı, doğru sayısı) puan açısından sontest lehine artış tespit edilmiştir. E1 türü hata (işaretlenmeyen ya da boş bırakılan d2'ler), E2 türü hata (işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen d2 ve p'ler), E türü hata (dikkat, odaklanma puanı) ve FR türü (dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat, TNmax-TNmin) açısından sontest lehine azalma tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat becerisi, dikkat eksikliği, ilkokul öğrencisi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr



T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine KULA
	Numarası	128301051008
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
	Tezin İngilizce Adı	The Study Of The Effects Of Program Based On Attention-İmproving Skills On Primary School With Attention Deficit

SUMMARY

The problems of children's attention-gathering skills begin to be noticed in primary school years. If no effort were made to improve the child's attention in these years, problems may arise not only in academic problems but also in psychological and social areas. The aim of this research is to examine the effectiveness of the program based on the development of attention skills on primary school students whose attention deficit is detected.

This research was conducted in a single group pretest-posttest design from the trial models. The Attention Ability Improvement Program applied is the independent variable and the attention skill level is the dependent variable.

The study universe of research consists of 250 fourth-grade students in a primary school in Karatay, Konya. The d2 attention test was applied to 250 students in the study universe and as a result of it, the total of 10 students, 7 girls and 3 boys, whose attention deficit was detected, were taken to the study group. The Developing of Attention Skills Program consisting of 13 sessions was implemented to the study group. In this search, d2 attention test was implemented to determine the attention

level of students. Personal Information Form was used to obtain personal and family information. SPSS 21 package program was used for analyzing the data. As a result of program applied to the experimental group, difference between pretest and posttest scores were tested with Wilcoxon Signed Ranks Test.

As a result, in the working group, in terms of TN type (total number of markings, psychomotor speed), TN-E type (selective attention, gripping speed, total number of markings-total number of patients), CP type (concentration performance, correct number) the increase was detected in favor of posttest. In terms of E1 type error (unmarked or blank d2s), E2 type error (d2 and p that are incorrectly marked when they should not be marked), E type error (attention score), FR type (continuity of attention and sustainable attention, TNmax-TNmin) the decrease was detected in favor of posttest.

Keywords: Attention skill, lack of attention, primary school student.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	2
GİRİŞ	2
1.1. Amaç	5
1.2. Denenceler.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. DİKKATİN TANIMI.....	8
2.2. DİKKAT TÜRLERİ.....	12
2.2.1. Seçici Dikkat	12
2.2.2. Sürdürülebilir (Sürekli) Dikkat.....	14
2.2.3. Bölünmüş Dikkat.....	14
2.2.4. Yoğunlaştırılmış Dikkat	15
2.3. DİKKATİN UNSURLARI	16

2.4. DİKKATİ ETKİLEYEN ETMENLER.....	18
2.5. DİKKAT EKSİKLİĞİ.....	21
2.6. DİKKAT EKSİKLİĞİ TANISI.....	24
2.7. DİKKAT EKSİKLİĞİNİN GÖRÜLME SIKLIĞI	29
2.8. DİKKAT EKSİKLİĞİNİN NEDENLERİ	32
2.9. DİKKAT EKSİKLİĞİ OLAN BİREYLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR	34
2.10. DİKKAT GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ.....	37
2.10.1. Dikkat Eğitimi Programları	39
2.10.2. Çeşitli Yöntemlerin ve Çevresel Desteğin Kullanılması.....	40
2.10.3. Dışsal Yardımcı Araçların Kullanılması	42
2.10.4. Psikolojik Destek.....	42
2.10.5. Bilgisayar Destekli Dikkat Eğitim Programları	45
BÖLÜM III.....	48
3.1. DİKKAT İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
3.1.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	48
3.1.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	55
BÖLÜM IV	65
YÖNTEM	65
4.1. Araştırma Modeli	65
4.2. Çalışma Grubu	65
4.3. Veri Toplama Araçları	66
4.4. İşlem.....	68
4.5. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM V	70

BULGULAR.....	70
BÖLÜM VI.....	76
TARTIŞMA.....	76
BÖLÜM VII	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
7.1. Sonuçlar.....	86
7.2. Öneriler	87
7.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	87
7.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	107
Ek 1. Dikkat Becerisi Geliştirme Programı Oturumları.....	107
Ek 2. d2 Dikkat Testi	119
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	121
ÖZGEÇMİŞ	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar.....	15
Şekil 2. Öğrenme-Öğretmede Dikkat Süreci.....	20

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 2. d2 Dikkat Testi TN Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3. d2 Dikkat Testi E1 Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4. d2 Dikkat Testi E2 Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 5. d2 Dikkat Testi E Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 6. d2 Dikkat Testi TN-E Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	73
Tablo 7. d2 Dikkat Testi CP Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	74
Tablo 8. d2 Dikkat Testi FR Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

İlkokul dönemi, ileriki eğitim basamakları için temel bilgi ve becerilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde edinilen öğrenme yaşantıları kişinin daha sonraki öğrenim hayatlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple sonraki öğrenim basamaklarında elde edilecek başarı, önceki öğrenim hayatında kazanılan bilgi ve becerilerin sağlam temellerde atılmasına bağlıdır. İlkokul, sadece bireysel değil ülkenin gelişmesi ve kalkınmasını sağlama açısından da önemi çok büyüktür. Toplum açısından bakıldığında ilkokul, toplumun sürekliliğini sağlamak için gelecek nesillere kültürel birikimi ve değerleri aktarır. İlkokulda kazanılan temel bilgi, beceri ve davranışlar toplumun sosyokültürel seviyesini yükseltir (Gültekin, 2007).

İlkokul seviyesindeki çocuk, ayrıntıları keşfeder ve yeni şeyler öğrenme noktasında meraklı ve isteklidir. Çocuklar, yaşadıkları başarı ve başarısızlıklar sonucunda, hangi konuda yetenekli olduklarına dair karar verirler. Bu dönemde aile ve yakın çevre tarafından desteklenirse çocukta özgüven gelişimi sağlanmış olur (Erickson, 1963). Okul ortamında öğretmenin kabullenici ve destekleyici tavırları sayesinde öğrencilerin kendilerine yöneldikleri, kendilerini değerli hissettikleri ve derslere karşı daha istekli, başarı güdüsü yüksek bireyler oldukları saptanmıştır (Munzur, 1995).

İlkokulda verilen eğitim, hem bireyin temel seviyede bilişsel beceri kazanmasını hem de toplumla uyumlu bir hayatının olması için gerekli beceri, tutum ve davranışları edinmesini sağlar. Bu sayede ilkokul, toplumdaki değerler sistemini oluşturmada ilk ve en önemli basamaktır. Ayrıca mevcut siyasal, sosyal ve ekonomik problemlerin temel çözüm yeri ilkokul yıllarıdır. Burada edinilen bilgi, beceri, bakış açısı ve tutumlar hayat boyu devam eder (Fidan & Baykul, 1994). Çünkü gelişim basamakları açısından en kritik ve algıların en açık olduğu dönemdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). Bu sebeple ilkokul çağında verilen eğitime gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin yeterli önem ve değeri vermesi beklenmektedir.

İlkokul döneminde verilen eğitimin en önemli noktası çocuklara sadece diploma vermek değil kalıcı öğrenmenin oluşması ve başarının sağlanmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda da ilk önce öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir ve sonrasında öğrencinin etkin katılımının sağlanabileceği bir sınıf ortamı şarttır (Fidan & Baykul, 1994). Öğrencilerdeki bu öğrenme ihtiyaçları belirlenmeden verilen bir eğitim ve öğretim kısır kalacak ve istenen kazanımlar elde edilemeyecektir.

İlkokul dönemi öğrencilerinin ilk kez not ile tanıştığı, akademik olarak bir benlik algısı geliştirmeye başladığı bir çağdır. Ayrıca verilen ödevlerle öğrencilerin kendi kendilerine çalışma davranışı edindikleri ve yeni öğrenme deneyimleri yaşadığı bir dönemdir (Yaycı, 2007).

Santrock (1996) ilkokul öğrencisi şayet okul ortamından memnun olur, derslerde elde ettiği başarı kendisini, aile ve öğretmeni hoşnut olursa, çocuğun yaşına ve zekâ kapasitesine göre uygun başarı elde ederse; özgüvenini artar ve olumlu benlik algısı gelişir (Akt: Yaycı, 2007). Erikson'un geliştirdiği psiko-seksüel gelişim kuramında ilkokul dönemi "başarılı olmaya karşı yetersizlik" dönemi olarak adlandırılmıştır. Dikkat eksikliği olan çocuklarda yeterli öğrenme yaşantısı ve geridönüt almama durumunda öğrencide yetersizlik ve aşağılık duyguları oluşabilir.

Öğrencilerde dikkat noktasındaki sorunlar ilkokul çağında görülmeye ve tanılanmaya başlar. İlkokulun ilk yıllarında öğrencilerin dikkati hala olgunlaşmamıştır. Çocuk herhangi bir davranışı yaparken daha çok bedensel, duygusal ihtiyaçları, hissettikleri, ilgi ve alaka duydukları durumlara göre eylemde bulunur ve dikkati o yöne kayar. Bu dönemde çocuğun çevredeki uyarıcılardan çok fazla etkilenmesi sebebiyle herhangi bir faaliyette uzun süreli odaklanabilmesi ve dikkatini uzun süre sürdürebilmesi çok zor hale gelir. Eğer bu yıllarda dikkati geliştirme konusunda çalışmalar yapılmazsa akademik başarısızlık ve daha da önemlisi olumsuz benlik algısı oluşması kaçınılmaz olur (Öztürk, 2013).

Özellikle aile ve öğretmenler, ilkokuldaki ilk başarı düşüşü sonrası kaygıya kapılıp müdahale ederler; fakat yapılan müdahaleler duygusal, sosyal, psikolojik gelişimden daha çok zihinsel gelişimle ilgilidir. Bu durumda ebeveyn ve öğretmenler

çocuğu tek yönlü değerlendirmiş olup diğer gelişim alanlarını yok saymakta ve sadece akademik başarıya odaklanmaktadırlar.

Dikkat eksikliği olan çocuklar; plansız ve düzensiz çalışırlar, unutkanlık fazladır, kullandığı malzemeleri hor kullanırlar ve sıklıkla kaybederler, bitirilmemiş ve yarım kalmış işleri çoktur. İşlerin bitirilmemesinin sebebi zihinsel bir engel ya da anlama kusuru değildir. Çevredeki ilgisiz uyaranlar dikkatinin kolayca dağılmasına sebep olur (Tuğlu, 1996).

Bir ortamda uygun ve makul davranışı gösterememek, sıralı ve kuralları olan oyunlarda başarısız olmak bu çocukların sosyal ilişkilerini zedelediği gibi psikolojik problemlere de sebep olur. Zihinsel bir engelleri olmamasına karşın yaşadıkları dikkat sorunu ve davranış problemleri sebebiyle bu çocuklar okuldan soğur ve sahip oldukları kapasitelerini kullanamazlar (Çubuk, 2012).

Selçuk (2002), dikkat eksikliği olan çocukların bir işle uğraşırken içlerindeki başka şeyler yapma isteğini engelleyemediklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencide öğrenme sorunlarına, öğretmenlerde ise olumsuz sınıf yönetimine sebep olmaktadır (Ergin, 2010).

İlkokul yıllarında öğrencinin, işlenen konu üzerinde dikkatini vermesi ve sürdürmesi, ders saati boyunca sırasında oturması, sınıf kurallarına uyması beklenmektedir. Dikkat eksikliği olan çocuk için 40 dakikalık bir ders saati boyunca sessiz olup, dikkatini tamamen yapılan işe vermesi mümkün değildir. Kaymak'a (2003) göre, dikkat toplama becerisinin tüm okul hayatı boyunca ciddi bir önemi vardır ve bu sebeple ilkokulun ilk yıllarında dikkat eksikliği olan öğrencilerin tespit edilmesi ve dikkat toplama yeteneğinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekir. Böylelikle sonraki öğretim kademelerinde ortaya çıkabilecek eğitsel sorunların önüne geçilmiş olur. Yani dikkat yeteneği geliştirilebilir bir olgudur. Yapılacak doğru tanı ve müdahalelerle dikkat toplama sorunlarında iyileşme sağlanabilir.

Özdoğan (2004) da dikkati bir noktada toplamada ön koşulun; güdü, ilgi ve ben'in gelişimi olduğunu belirtmiştir. Düzenli bir dikkat eğitimi sayesinde; dikkat toplama becerisi öğretilir ve çocuktaki kapasite geliştirilebilir. Dikkatin geliştirilip çocukta akademik, sosyal ve psikolojik alanlardaki sorunlarına çözüm

bulma düşüncesiyle dikkat eksikliği olan çocuklara Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulanmıştır.

Dikkat Becerisi Geliştirme Programının dikkat eksikliği olduğu saptanan ilkokul öğrencileri üzerinde etkisi var mıdır? ifadesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, dikkat becerisini geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olduğu saptanan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde denenceler oluşturulmuştur.

1.2. Denenceler

1. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız (TN) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır.

2. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmeyen ya da boş bırakılan d2'ler (E1) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır.

3. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen d2 ve p'ler (E2) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır.

4. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN-E) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır.

5. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda konsantrasyon performansı, doğru sayısı (CP) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır.

6. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkat, odaklanma puanı (E) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır.

7. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat (FR: TNmax-TNmin) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır.

1.3. Önem

İlkokul yılları öğrenciler için akademik ve sosyal anlamda temellerin atıldığı ve ilklerin yaşandığı bir dönemdir. Aynı zamanda dikkat konusundaki sorunların ilk kez ortaya çıktığı ve fark edildiği dönem de ilkokul yıllarıdır.

Dikkati bir noktada toplama öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Çünkü etkin öğrenmeyi etkileyen sebeplerin başında dikkat gelir. Eğer öğrenci dikkatini işlenen konu üzerinde toplayabilirse o konu anlaşılır ve kavranır. Aynı zamanda öğrenilen bilginin hatırlanma oranı öğrencinin o konuya ne kadar dikkat ettiğiyle alakalıdır. Dikkati işlenen dersten uzaklaşan çocuk konuyu öğrenemediği gibi öğretmenden de sürekli uyarı alacaktır.

Önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edip, önemli olan üzerinde yoğunlaşmak için dikkat etmek gerekir. Şayet çocuk dikkati toplamadan bir derse başlarsa zaman kaybından başka bir işe yaramaz ve konu anlaşılmadığı için isteksizlik, bezginlik, ilgisizlik oluşur. Ayrıca çocuk dikkatini veremediği için öğrenemediği konular biriktikçe, yaşadığı birçok başarısızlık sonucu tekrar denese de artık durumun kendi kontrolünde olmadığını ve asla başaramayacağını düşünüp öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilir.

Yapılacak erken tanı ve müdahale ile oluşan akademik, sosyal ve psikolojik sorunların önüne geçilip akademik başarıda artış, ruh sağlığının sağlıklı olması, doğru ve etkili iletişim sağlanabilir. Bu sebeple dikkati artırma konusu çocuklar için hayati bir önem taşımaktadır. Dikkatini toplama becerisinde sorun yaşayan çocuklara uygulanan dikkat becerilerini geliştirme çalışmaları çocukların akademik başarı elde etmelerine ve aynı zamanda olumlu akademik benlik algısı geliştirmeleri konusunda katkı sağlayabilir.

Yapılan bu çalışma dikkat becerinin geliştirilebilir bir yeti olduğu düşüncesinden yola çıkarak Dikkat Becerisi Geliştirme Programının etkinliğini sınama açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin ölçme aracını (d2 Dikkat Testi) ve Kişisel Bilgi Formunu içtenlikle ve samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Karatay ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri ölçme aracının sonuçları ve ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

3. Çalışma seçici dikkat, dikkat puanı, psikomotor hız, sürdürülebilir dikkatten (dikkatin sürekliliği) oluşan dikkat bileşenleri ile sınırlıdır.

4. Araştırma bulguları 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programının kazandırdığı becerilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dikkat Eksikliği: Kişinin duyu organları ile ulaşabildiği ve farkında olduğu kişisel çevresindeki uyarıcıya zihinsel olarak alıcılarını yönlendirmede sorun yaşamaması halidir (Montemayor & Haladjian, 2015).

Dikkat Becerisi Geliştirme Programı: Okulun belli bir kademesinde öğrenim gören öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmak için uygulanacak olan tüm etkinlik ve alıştırmaları içeren programdır.

İlkokul Öğrencisi: İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercih edilebilen ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). İlk dört yıllık ve zorunlu eğitim öğretimi kapsayan ilkokulun faaliyetlerine katılan öğrencilere ilkokul öğrencisi denir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DİKKATİN TANIMI

Dikkat üzerine yapılan araştırmalar, 1950'lerde Büyük Britanya'da büyük bir canlanma yaşamıştır. Bu canlanma, günümüze kadar devam etmiş ve büyümüştür ve bu durum psikolojideki bilişsel devrimin ilk habercilerinden biridir. 1890 yılında William James tarafından “Principles of Psychology” adlı kitabında ele alınan dikkat, deneysel psikoloji tarihinde bir ilktir. Fakat dikkat ile ilgili kuramsal temeller 20. yüzyılın ortalarında atılmıştır (Akt: Pashler, 1998). Broadbent 1958 yılında bilgilerin seçimine ilişkin “işitsel dikkat” açasından ilk kuramını yapmasıyla birlikte; Mackworth 1959’da “duyusal bellek” (iconic memory) kavramını ortaya atarak görsel dikkatle ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutmuştur. Sonrasında ise dikkatle ilgili birçok farklı tanımlama, sınıflama yapılmış ve bilimsel araştırmaların sayısı artmıştır (Akt: Bruno, 1996).

Motavallı (2000) dikkatin, Latince “concentrare”, Almancada “aufmerksamkeit” ve İngilizcede “attention” olarak adlandırıldığını ifade etmiştir. Tanımlara baktığımızda ise tanımlar farklı olsa da ortak yönleri dikkatin pasif değil aktif bir süreç olduğu görüşüdür. Dikkatin farklı tanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Çevrede algılanan uyarıcıyı seçme ve düzenleme yeteneğidir.
2. Problem çözmede etkili bir yol olup motivasyon, irade, algı ve biliş önkoşuldur.
3. Çevreden bilgi toplamak için bireyin kullandığı yöntemdir.

Enns (1990) dikkatin; bedensel ve sosyal çevreden gelen bilgilerin beyinde bir araya gelme süreciyle başladığını ifade eder. Dikkat, görünüşte oldukça basit ve zahmetsiz bir hareket gibi görünse de aslında şaşırtıcı bir şekilde kompleks bir yapıya sahiptir.

Irak ve Karakaş (2002) psikoloji biliminde dikkati, kişinin duyu organları ile ulaşabildiği ve farkında olduğu kişisel çevresindeki uyarıcıya zihinsel olarak alıcılarını yönlendirmesidir şeklinde tanımlamıştır.

Kolb ve Winshaw'a (1996) göre dikkat, bir sinir sistemi işlevidir ve birçok uyarandan o anki ihtiyaç ve amacına göre ilgilenmeyi sağlar (Akt: Yayıncı, 2007).

Dikkat, bütün davranışlar için organize edici bir güç olarak görev yapar. Örneğin, dikkat; bilgi almak, içsel uyarıları seçmek, bir faaliyeti sürdürmek ve tamamlamak ve uygun zamanda bir faaliyetten diğerine geçişteki bütün yetenekleri kapsar (Bennett, Raymond, Malia, Bewick & Linton, 1998).

Duyu organları, etrafta olup biten olaylardan ancak sınırlı bir kısmına duyarlıdır. İnsan kulağı genel olarak saniyede 20 den az, 20 binden çok olan titreşimleri ses olarak duyamaz. İnsan gözü ancak boyu 390 ile 760 milimikron arasında olan ışınları görebilmekte, bunun üstü "mor üstü" ve altı "kırmızı altı" ışınları görememektedir. İlginç olan bir başka husus da duyu organlarına çarpan etkiler arasında, ancak sınırlı bir bölümünün farkında olmamızdır. Çünkü duyu organlarını etkileyen her şeye birden dikkat edilememektedir. Dikkat psikofizik enerjinin bir nokta üzerinde toplanmasını gerektirir. Bu da gözlerin bir noktaya dikilmesi, bazı kasların büzülüp gevşemesi gibi bir olayı ya da nesneyi iyice kavramak üzere, organizmanın hazır bir duruma girmesidir (Baymur, 1985).

Chabot ve Chabot'a (2004) göre dikkat, öğrenme sürecinin yalnızca ilk bağlantısını değil, muhtemelen uyarana en tepkili olanıdır. Duyguların dikkat mekanizmaları üzerinde bir etkisi olduğu bilinmektedir. Örneğin, negatif yükü olan unsurların dikkati çekme yeteneği vardır. Bu durumu incelemek için bir grup araştırmacı, bir dizi tarafsız resim arasından bir saldırganın kimliğinin belirlenmesi istenen bir deney geliştirmiştir. Deney iki şekilde deneklere sunulmuştur; ilk önce çiçekler arasında bir yılan olan resim sonra da yılanlar arasında bir çiçek olan bir resim gösterilmiştir. Araştırmacılar; korkutucu, negatif yüklü saldırganların (çiçekler arasında bir yılan) tespit edilme süresinin, zararsız bir saldırganın (yılanlar arasındaki bir çiçek) tespit edilme süresine göre daha hızlı olduğunu keşfetmişlerdir.

Aydın'a (2001) göre dikkat, seçici bir filtre ya da süzgeç görevi görür. Yani dikkat, süzgeç gibi birey için önemli olan uyarıcıları seçip diğerlerini eler. Dikkat, bilginin içsel yaşantı ve gereksinimler açısından uygunluk ve anlamlılık durumuna göre sırasıyla duyuşsal kayıt-kısa süreli bellek-uzun süreli belleğe aktarılıp aktarılmayacağını belirler. Ratey'e (2001) göre de dikkat, sadece uyarıyı fark etmek değil algılanan uyarıcıyı dengeleyebilmek ve süzgeçten geçirebilmektir (Akt: Tetik, 2015).

Bokor ve Anderson'a (2014) göre dikkat üç temel öge içerisinde incelenebilir:

- Genel uyarılmışlık hâli: Çevreden gelen uyarıcılara karşı sürekli hazır ve tetikte olma durumu.
- Yoğunlaşma: Dikkatin amaç ve ihtiyaç doğrultusunda bir odak noktasında yoğunlaştırılması ve dikkati sürdürme işi.
- Seçicilik: Kişi için önemli, amaç ve ihtiyaca uygun özellikleri araştırma ve tarama.

Bu üç öge birbirini takip eder. Öğrenme sürecinde ilk önce öğrencide genel bir uyanıklık düzeyi oluşturulup sonrasında öğrencinin dikkati öğrenme materyali hedeflerine yöneltilir ve son olarak da öğrenmenin gerçekleştirilmesi için duyu organlarının da yardımıyla zihinsel bir çaba için teşvik edilir.

Dikkatin seçici olması ve dikkatini sürekli hale getirebilmesi için organizmanın devamlı uyarılması gerekir. Fakat uyarıcıların şiddeti ve özelliğinde bir değişiklik olmazsa, zihin uyarana alışır ve tepki vermemeye yani dikkatinin başka yöne kaymasına sebep olur. Bu duruma *duyuşsal uyum* adı verilir. Örneğin, ders çalışırken müzik dinlemek gibi. Kişi müziğin ders çalışmasına engel olmadığını söyler. Sebebi ise bu kişilerin zihinlerinde duyuşsal uyumun gerçekleşmesidir. Müziğe alışan zihin ve duyu organları, kişiyi müziğe karşı duyarsızlaştırmıştır (Öztürk, 2008).

Budak'a (2005) göre dikkat; duyuş, düşünce, bilişsel süreçler ve algısal işlevleri çevreden gelen uyarıcılardan amaç ve ihtiyacı ölçüsünde seçerek odaklanabilme ve yönlendirebilme yetisidir; öğrenme ve düşünme için önkoşuldur.

James'e (1983) göre dikkat; istek ve amaçları ile etkili bir şekilde uğraşabilmesi için diğer uyarıcılardan vazgeçmesidir. Dikkat tüm bilişsel alanlarda etkilidir; öğrenme, gerigetirme, algılama, problem çözme, kişiler arası iletişim gibi (Karaduman, 2004). Peacock (2003) da aynı şekilde dikkatin algılama ile yakından ilgili olduğunu; bellek, öğrenme ve diğer bütüncül ve motive edici işlevleri bütünleştirdiğini ifade etmektedir. Dikkat, birçok bilişsel ve motivasyonel değişikliğin birleşmesi nedeniyle dalgalanıp genellikle düşmeye başlar. Örneğin bu yazıyı okurken çevrede birçok uyarıcı vardır ama bu kadar uyarıcı içinde sadece okuduğunuz metin üzerinde dikkatinizi yoğunlaştırmaya çalışıyorsunuz. Bu sebeple dikkatin öğrenme ve gerigetirmede hayati bir önemi vardır (Özbay, 2003).

Dikkat, beynin okul idaresidir. Çünkü dikkat beynin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için karar merci olan idari bürosu ve müdürüdür. Mesela, kişinin derste öğretmenin anlattıklarına mı, yoksa arkadaşı ile olan muhabbete mi odaklanacağını dikkat belirler. Bununla beraber, dikkat ne kadar yüksekse zihin de o kadar aktif çalışır. Buna karşılık, dikkat ne kadar düşükse zihin de o kadar az çalışacak ve kişi işi bırakmak için çeşitli bahaneler üretecektir (Güllü, 2012).

Kaymak'a (1995) göre çocuklar ilgi çekici materyaller üzerinde dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırabilirler. Wagner (1991) da iki yaş civarındaki bir çocuğun, dikkatini merak ve heyecan verici uyarıcılara verdiğini ve çevreyi keşfetmeye odaklanmıştı; beş-yedi yaş çocuklar ise dikkatini planlı, mantıklı, amaca yönelik, sistematik yöntemlerle belirlemektedir. Bu açıdan çocukların dikkatlerini geliştirmede okulöncesi eğitiminin önemi büyüktür. 0-6 yaş dönemindeki çocuklara zengin uyarıcı çevresi sağlamak, onların zihinsel, ruhsal, bedensel, sosyal, dil ve öz bakım becerileri gelişimlerini sağlar (Akt: Kuşçu, 2010). Harman, Rothbart ve Posner (1997) da ömrümüz boyunca dikkatin, olumsuz duyguların ifade edilmesinde ve deneyimlenmesinde düzenleme ve ayarlama yaptığını belirtmektedir. Örneğin ilk çocukluk çağlarında, çocuklar negatif durumlardan sıklıkla kaçınırlar. Ağlayan bebekleri susturmak için ilginç olaylar ve nesnelere kullanılarak (parlak renkli nesnelere, dinlendirici tondaki çingiraklar) bebeklerin dikkatleri farklı yöne çekilmeye çalışılır.

2.2. DİKKAT TÜRLERİ

Dikkatin çeşitleri konusunda farklı araştırmacıların farklı sınıflandırmaları vardır. Araştırmacılar dikkati istemli, bilinçli olup olmasına ve niteliksel özelliklerine göre kategorize etmişlerdir.

Njiokiktjen (1988) dikkati, bilinçli olma durumuna göre “pasif (istemli) ve aktif (istemsiz) dikkat” olarak ikiye ayırır (Akt: Yayıncı, 2007). Gaddes ve Edgell’e (1994) göre *pasif dikkat*; istem dışı ve kişinin farkında olmadan algıladıklarıdır; ani bir ışık, ses, gürültü, bir koku gibi etraftaki olup bitenden etkilenir. *Aktif dikkat* ise istemlidir, çaba gerektirir ve kişi dikkatini bir noktaya odaklar. Bu süreçte güdü, hazırbulunuşluluk, ilgi ve merak etkin rol oynar (Akt: Tetik, 2015).

James (1983) dikkati ikiye ayırır; *duyusal dikkat*: dikkat dış uyarıların etkisiyle oluşur, *düşünsel dikkat*: dikkat zihinsel ilgi sayesinde oluşur.

Conway’e (2014) göre nörobilişsel işlevler arasında dikkat, dikkat eksikliği bozukluğunda bilinen temel yeteneklerden biridir. Bu nedenle, çok sayıda araştırmacı, bozuklukları karakterize eden belirli dikkat eksikliklerini tanımlamaya çalışmaktadır. 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), yönlendirilmiş dikkat (dikkatin belirlenmiş bir yere yönlendirilmesi ve yeni bir yere yeniden yöneltilmesi) ve yönetici dikkat (ilgisiz uyarılara tepkilerin engellenmesi) dahil olmak üzere birçok farklı işlevden oluşan karmaşık bir yapıdır.

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

2.2.1. Seçici Dikkat

İlgisiz birçok dış uyarıcı, zihindeki anı, duygu ve düşünce arasından uygun olanın seçilmesine seçici dikkat denir. Seçici dikkat, diğer uyarıcıları safdışı bırakıp dikkatin belli bir uyarıcıya yöneltilmesidir ve seçici dikkat bireyin denetimindedir. Van Zomeren ve Brouwer (1994) ise seçici dikkati ilgisiz uyarıcıyı bastırırken bir ya

da iki uyarıcıya konsantre olabilme yetisi, dikkatin yoğunlaştırılması olarak tanımlanmaktadır.

Meyer ve Kornblum (1993) ise seçici dikkati, ardışık öğelerin renk, boyut veya uzaysal frekansta dönüşümlü olduğu tek bir konumdaki fiziksel özelliklere dikkatin çekilmesi olarak adlandırmıştır. Örneğin nesnelere ebatları düşünüldüğünde, büyük ve küçük eşyalara dikkat etme durumu tamamen değişir, büyük nesnelere küçük nesnelere göre daha seçicidir.

Dikkat, farkındalık kazandırır. Örneğin, bir kişi kitap okurken durup gözlerini kapatsa çevrede birçok uyarıcı ile karşılaşır. Herhangi bir ses, koku ve gürültünün daha önce farkında olunmamasının sebebi bu uyarılara dikkat edilmediği içindir. Bu seçim yapma işine seçici odaklanmış dikkat denir (Karakaş, Soysal & Erdoğan, 2008). Dikkatin seçicilik özelliği olmasaydı, kişi çevresinde bulunan pek çok şeye mantıklı, tutarlı bir şekilde cevap veremezdi (Kolb & Windshaw, 1996 ; Akt: Yayıncı, 2007). Seçicilik amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşir, ihtiyaç ve amaçlar değiştiğinde ise yeni ihtiyaçlara yönelimi sağlar (Güneş, 2004).

Seçici dikkat düzeyi yüksek kişiler; dikkatini amacına yönelik olan uyarıcılara yönlendirirken, seçici dikkat düzeyi düşük olan ya da dikkat eksikliği olan kişiler çevredeki ilgisiz uyarıcıyla ilgilenmektedirler (Yayıncı, 2007).

Seçici dikkat, stroop etkisiyle de açıklanabilir. Stroop (1935) stroop etkisi ile temelde bir renk-kelime bozucu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Yani rengin ismini söylemek bu kelimeleri okumaktan daha uzun zaman sürmektedir. Renk-kelime farklı olduğundan, kişinin renk söyleme zamanı ya da tepkime zamanı, renk ve kelimenin aynı olduğu duruma göre daha uzundur. Kişi hem rengi söyleyip hem de kelimeyi okumaya çalıştığından zaman kaybeder (Akt: Karakaş vd., 2008).

Cherry (1953) “kokteyl parti etkisi” adını verdiği bir görüş ortaya atmıştır. Burada birey kalabalık bir ortamda, diğer insanların gürültüsüne aldırmadan odaklanmak istediği uyarıcı ya da kişiye dikkatini yöneltir, buna kokteyl parti etkisi denir (Akt: Yayıncı, 2007). Aynı anda birçok uyarıcı arasından kişinin dikkatini bir tek uyarıcıda toplaması bir seçiciliktir (Kuşçu, 2010).

Organizma, çevredeki tüm uyarıcılara birden tepkide bulunamaz. Duyusal alandaki tüm uyarıcılara dikkat edilmez, seçilen uyarıcının ise kişiye uygun ve kişi için anlamlı olmalıdır. Organizma, örneğin elektrik düğmesine basılması gibi tüm uyarıcıları dikkate almaz. Bu yüzden, dikkat açısından kritik kavram seçiciliktir. (Aydın, 2001). Seçici dikkat ile davranış kontrolü arasında çok önemli bir bağ bulunmaktadır. Eğer insanlarda seçicilik yetisi olmasaydı, olay ve uyarıcıya karşı uygun tepki verilemezdi (Öncü & Şenol, 2002).

Dikkatin bir noktaya odaklanabilmesi için bir uyarıcının seçilip, sabit tutulması gerekir. Bu duruma seçici dikkat adı verilir ve dikkatin yoğunlaştığı anlamına gelir. Odaklanmış dikkat istemli bir davranıştır ve birçok uyarıcı arasından seçme işleminde bulunması bilişsel süreçlerin devrede olduğunu gösterir (Karakaş vd., 2008).

2.2.2. Sürdürülebilir (Sürekli) Dikkat

Belli bir zaman dilimi boyunca dikkatin bir uyarıcı üzerinde yoğunlaşması ve sürdürülebilmesi anlamına gelir. Okulda verilen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için öğrencide dikkatin sürekli olması gerekir (Baddeley, 1997). Örneğin öğrencinin kâğıt kalem kullanmadan aklından matematik işlemi yapması (Polatoğlu, 2011).

Dikkat, akıcı okuma ve okuduğunu anlama için bir ön şarttır. Sürdürülebilir dikkatte yetersizliğe sahip öğrenciler muhtemelen kendilerine verilen görevleri yerine getirmede başarısız olurlar. Verimli okuma, sürdürülebilir dikkatle ilgilidir; çünkü okuyucunun metni okuyup tam olarak anlayabilmesi için metin boyunca dikkatini vermesi gerekir. Okumada zorluk ve dikkat eksikliği, okuldaki ilk yıllarında kötü okuma becerisine neden olur. Bu nedenle, zayıf okuyucular yetersiz dikkat kontrolü sonucunda düşüncelerini de ifade etmede güçlük çekerler (Yıldız & Çetinkaya, 2017).

2.2.3. Bölünmüş Dikkat

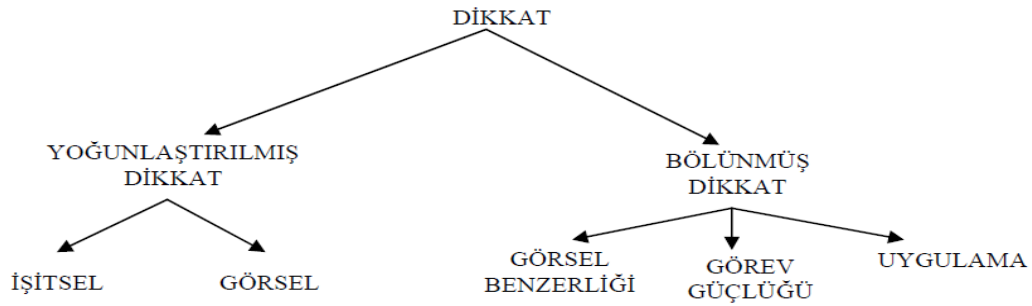
Kinsbourne'e (1992) göre bölünmüş dikkat, dikkatin bir uyarıcıdan diğerine kaydırılarak aynı anda birden çok uyarıcıya dikkatini toplayabilme becerisidir.

Çocuklar için aynı anda iki işi birden yapmak zorken, kişi eğitimle kendini geliştirebilir (Akt: Korkmaz, 2000). Yani kişinin dikkat kapasitesi ile bölünmüş dikkat becerisi paralellik gösterir. Van Zomeren ve Brouwer'a (1994) göre kişideki bölünmüş dikkat becerisi ile bilgi işleme kapasitesi doğru orantılıdır. Örneğin, derste öğretmeni dinlerken, bir yandan da not almak.

Bölünmüş dikkatte önemli olan, çevredeki uyarıcı sayısı değil, kişinin bu uyarıcılardan ne kadarına bilinçli, farkında ve zihinsel uyanıklılıkla dikkat ettiği (Kuşçu, 2010).

2.2.4. Yoğunlaştırılmış Dikkat

Çevredeki birden çok uyarıcı arasından belirlenen uyarıcıya yoğunlaşma becerisidir. Yoğunlaştırılmış ve bölünmüş dikkat karşılaştırması Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar (Eysenck, 2001).

Yoğunlaştırılmış dikkatte bireye aynı anda verilen iki veya daha fazla uyarıcı içinden yalnızca birine odaklanması istenir. Bölünmüş dikkatte ise verilen iki uyarının ikisine de dikkat edilmesi ve tepkide bulunması istenir.

Yoğunlaştırılmış dikkatin alt bileşeni olan sözel dikkat, çok fazla çalışma gerektirir ve eğitimle geliştirilir (Korkmaz, 2000). Görsel dikkat ise görsel bir materyalle verilen uyarıcıya konsantre olabilmektir (Tsotsos, 2011).

2.3. DİKKATİN UNSURLARI

Levine (2002) bir çalışmasında dikkat eksikliği olduğunda yaşanan durumlar ve dikkat sürecini anlamaya çalışmıştır. Bunun yanında Barkley (1997), dikkati daha iyi anlayabilmemiz için dikkatin unsurlarını şu şekilde sıralamıştır:

a) Hazırbulunuşluk ve Uyanıklık: Dikkat sürecinin ilk adımı hazırbulunuşluktur. Kişi eyleme geçmeden önce uyanık olmalı ve kendini hazır hissetmelidir. Beyindeki zihinsel uyanıklılık ve hazırbulunuşluk merkezi Retiküler Aktivasyon Sistemi (RAS)'dir. RAS, termostat gibi işler; sabah kişinin canlı ve aktif hissetmesini, gece de kişinin yorgun hissedip uyumasını sağlar (Levine, 2002).

b) Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme: İkinci adım seçiciliktir. Organizma önemlilik durumuna göre belli bir uyarıcıyı seçer. Levine'e (1990) göre beynin seçici kanalı dikkattir. Herhangi bir görevde önemli bölümleri seçme kabiliyetine belirgin olanı saptayabilme denir. Bir uyarıcı ne kadar belirgin ve açıksa o kadar dikkat çeker. Örneğin; siyah forma giyen okul öğrencileri arasında kırmızı forma giyen öğrencinin göze çarpması gibi (Akt: Yayıncı, 2007).

c) Dikkat Süresi: Üçüncü basamak, dikkat süresidir. Odaklanılan iş üzerinde geçen zaman dilimidir. Konrad'a (1984) göre çocukların dikkat süreleri yetişkinlerden çok farklıdır. 5-7 yaş çocukların dikkat süreleri 15 dakika, 7-10 çocukların dikkat süreleri 20 dakikadır. Bir başka görüş ise Rapp (1982) tarafından ortaya atılmıştır. Rapp'e göre dikkat süresi, ilkokulun ilk yıllarında 10 dakika, 10 yaşında 20 dakika, 14 yaşında 30 dakikadır (Akt: Yayıncı, 2007). Arık ve Ayçiçeği (1990) yaptıkları araştırmada dikkat süresinin yaşa bağlı olarak arttığını bildirmişlerdir. Yani yaş ilerledikçe, otokontrol ve organize olabilme kabiliyetleri arttıkça dikkat süresi de artmaktadır. Aynı şekilde Wagner (1991) da 6-14 yaş çocukların bilişsel gelişim olarak somuttan soyut işlemler evresine ilerledikçe seçici dikkatlerinde artış olduğunu ifade etmektedirler (Akt: Dereceli, 2011).

Bazı bedensel faaliyetler diğerlerine göre fazla enerji gerektirir; aynı mesafeyi yürümek, koşmaktan daha az enerji gerektirir. Bu durum bilişsel süreçler için de

geçerlidir. Öreneğin sevilen derste daha az, sevilmeyen derste daha fazla zihinsel enerji harcanır (Yaycı, 2007).

Çocukların dikkat sürelerinin seyri, yapılan araştırmalar sonucu literatürde şu şekildedir;

- 1 yaş çocuğu elindeki lastik bir halka ile 1 dakika oynayabilir.
- 6 yaş çocuğu işaretleme görevlerini 10 dakika çalışabilir.
- 5-7 yaş çocuklar bir konu üzerinde 15 dakika dikkatini korur.
- 7-10 yaş çocuklar 20 dakika dikkatini korur.
- 10-14 yaş çocuklar dikkat süreleri ise 25-30 dakikadır (Özdoğan vd., 2005).

d) Planlama: Dikkatin beşinci basamağı planlamadır. Eyleme geçmeden önce alternatiflerin bilişsel, sözel ya da davranışsal olarak gözden geçirilmesi planlamadır. Örneğin, iletişim esnasında önemli yere sahip olan konu davranışların planlanmasıdır. Arkadaşının anlattığı olayı kesip söze girmek planlı bir davranış değildir. Okulda ise çoktan seçmeli sınavlarda öğrencinin tüm şıkları değerlendirmesi planlı bir davranıştır (Karaduman, 2004).

e) Otokontrol ve Kendini Programlama: Dikkatin altıncı sürecidir. Kişinin kendini ve yaptıklarını gözlemleme ve değerlendirme aşamasıdır. Burada yapılan eylem ya da davranış kontrol edilip değerlendirme yapılır. Örneğin; ödev sonrası ödevi kontrol etmek. Kendini programlama ise belli bir işe ayıracağı zamanı tahmin edip dikkat hızını ayarlamaktır. Sınava hazırlanmak için kendini programlamak gerekir. Örneğin, yaklaşan fen sınavı için önceden test çözüp hazırlanmak kendini programlamadır (Levine, 1990,1998 ; Akt: Yaycı, 2007).

f) Tatmin ve Aktiflik İhtiyacı: Dikkatin yedinci basamağıdır. Levine'e (2002) göre psikolojik olarak her insanın bir tatmin olma derecesi ve aktiflik ihtiyacı vardır. Bazı insanın aktiflik düzeyi çok yüksektir; hızlı araba kullanmak, paraşütle atlamak gibi yüksek adrenalinli etkinlikler bu kişileri tatmin eder. Bazılarının da tatmin olma eşiği daha düşüktür; evde oturmak, arkadaşıyla kahve içmek, kitap

okumak bu kişileri tatmin eder. Dikkat eksikliği olanların kinestetik olarak değil bilişsel hiperaktiviteleri olabilir; yani düşünme hızları çok fazla olabilir.

Özetle, dikkatin birçok unsuru vardır. Dikkatin unsurlarını iyi irdelemek dikkat eksikliği olan öğrencilere daha fazla yardım edilmesini sağlar.

2.4. DİKKATİ ETKİLEYEN ETMENLER

Dikkati etkileyen etmenleri; uyarıcı ve birey ile ilgili özellikler olarak iki grupta inceleyebiliriz (Karahan, 2008):

a) Çevredeki Uyarıcı İle İlgili Özellikler: Çevredeki uyarıcılardan bazıları, bazı özelliklerine göre daha fazla dikkat çeker. Bir uyarıcıyı seçme ve odaklanmada etkili olan özellikler şunlardır:

- *Büyüklik*: Uyarıcı ne kadar büyükse o kadar dikkat çekicidir. Örneğin gazetelerin büyük puntolu kısımları okuyucunun dikkatini çekmesini istedikleri önemli kısımlardır (Özbay, 2003).

- *Şiddet*: Uyarıcının yoğunluğunun yüksek olması da çok çabuk algılanmasını sağlar. Yüksek ses, ani gürültü, kuvvetli kokular daha fazla dikkat çeker.

- *Renk*: Canlı renkler hemen fark edilir ve dikkati çeker. Bu nedenle birçok reklamda yoğun ve göz alıcı renkler kullanılır (Özbay, 2003). Sınıfta kullanılan uygun renkler etkili ve kalıcı öğrenmeyi etkiler. Küçük sınıflardaki eşya ve duvarlarda pembe ve tonlarının, büyük sınıflarda ise mavi ve tonlarının kullanılması önerilmektedir (Ünal & Ada, 2001). Örneğin; mavi sakinlik verir. Yapılan araştırmalarda mavi duvarlı okullardaki çocukların daha az kavga ettikleri saptanmıştır (Karip, 2003).

- *Parlaklık*: Parlak ışık ve renk organizmanın daha çabuk dikkatini çeker.

- *Zıtlık*: Alışılmış ve benzer özellikler duyuşsal uyuma sebep olur. Zıtlıklar çabuk fark edilir. Şekil-zemin ilişkisi bu konuya örnektir (Morgan, 1993).

- *Değişkenlik*: Uyarıcının şiddetinde yapılan değişiklikler de dikkat çekicidir. Örneğin öğretmenin konuşurken birden durması, sesini aniden yükseltmesi, ayakkabısının topuğuyla yere vurmaş.

- *Tekrar*: Uyarıcının tekrar tekrar ortama verilmesi fark edilme ihtimalini artırır.

- *Hareket*: Hareketli uyarıcılar değişkenlik gösterdikleri için daha fazla dikkat çeker. Reklamlardaki objelerin ve resimlerin sürekli değişmesinden ötürü çocuklar reklamlardan gözünü alamaz.

- *Yenilik*: Daha önce görülmemiş farklı uyarıcılar daha çabuk farkedilir. Örneğin uçak taşıyan tır alışılmamış ve yeni bir durumdur (Özbay, 2003).

b) Dikkati Etkileyen Kişisel Özellikler:

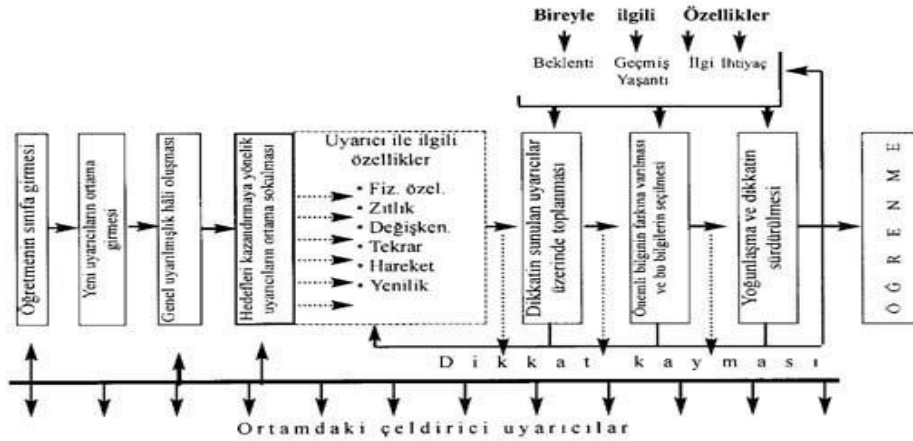
- *Bireyin Beklentileri*: Kişisel önem taşıyan uyarıcılar hızlı bir şekilde fark edilir. Öğretmen dersin hedeflerinden ve konunun önemli yerlerinden bahsederek öğrencilerde bir beklenti oluşturur. Aynı zamanda Nickel (1991), öğretmenin beklenti düzeyinin de çocuğun gelişim düzeyiyle uyumlu olması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Kaymak, 2003).

- *Bireyin Geçmiş Yaşantısı*: Hunt (1993) kişinin geçmişte özelliklerini bildiği, aşına olduğu uyarıcıları daha çabuk fark ettiğini ifade etmiştir. Yoğun insan topluluğu arasından tanıdığımız yüzleri birden fark etmemiz gibi (Akt: Öztürk, 2008).

- *Bireyin İlgisi*: Kişinin ilgi alanına giren konular fazlaca dikkatini çeker. Mühendisin binalar, çocuğun oyuncaklar, hamile bir bayanın bebekler, pazarcının meyve-sebzeler, iyi bir okuyucunun da kitaplar ilgisini çeker (Karahana, 2008).

- *Bireyin İhtiyaçları*: Birey içinde bulunduğu duygu durumu, motivasyon ihtiyaçları doğrultusunda hareket eder ve neye ihtiyaç hissediyorsa o ilgisini çeker. Örneğin, aç olan kişinin yemek kokularını, susamış olan kişinin suyu hemen fark etmesi (Mesulam, 2004). Öğretmen öğrencilere sınıfta anlatacağı konuya neden ihtiyaçları olduğunu ve ne gibi kazanımların olduğunu açıklarsa, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine kolayca çekebilir (Karahana, 2008).

Gallahue'ye (1982) göre öğrenme-öğretme sürecinde dikkati etkileyen faktörler ve bunlar arasındaki bağlantılar aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Öğrenme-Öğretmede Dikkat Süreci

Şekil 2'ye bakıldığında, sınıfta öğrenciler, ilk önce ortamdaki uyarıcılarla alakadardır; etraftaki uğultu arasından arkadaşla sohbet, dışarıdan gelen inşaat sesleri, tahtadaki yazılar, bir koku, arkadaşının elbisesi vb. Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrenciler için öğretmen yeni bir uyarıcıdır ve dikkat çeker. Fakat bazılarının dikkati hala kendileri için daha çekici olan uyarıcılara ya da ortamdaki çeldirici uyarıcılarda yoğunlaşmıştır. Öğretmen öğrenciler üzerinde genel uyarılmışlık halini sessizce bekleyerek, tahtaya vurarak ya da bir espri yaparak oluşturmaya çalışır. Öğretmen ortamdaki çeldirici uyarıcılara fırsat vermemek için hedeflerden bahseder, görsel materyallerden de faydalanabilir (Akt: Asan, 2011). Burada bahsedilen çeldirici uyarıcılar, bireyin dikkatini dağıtan çevredeki ilgisiz uyarıcılardır (Karaduman, 2004). Çocuğun yaşamında öğretmen ve okuldaki yaşantılar çok önemlidir. Dikkat eksikliği olanlar için öğrenme yaşantısı olarak çok daha fazla önem taşır. Etkili öğrenmeyi etkileyen unsurlar; dikkat, güdü, aktif katılım ve geri bildirimdir (Ulusoy, 2002). Bu nedenle öğretmenin dikkat etmesi gereken konu dikkati etkileyen uyarıcı ve kişiyle ilgili özellikleri iyi bilip ortamdaki uyarıcıları ya da ders anlatış biçimini değiştirerek dikkatleri zinde tutmaktır (Öztürk, 2008).

Dikkat çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Dikkati etkileyen birçok bileşen vardır. Dikkatin dağılmasına sebep olan faktörlerle ilgili farklı araştırmacıların birbirine paralel aynı zamanda değişik görüşleri vardır. Bu görüşler aşağıda sıralanmıştır:

Öğrencilerin dikkatlerini bir noktaya yeterince yoğunlaştıramamalarının nedenleri arasında yetersiz ilgi, başaramama korkusu, verimli ders çalışma yöntemlerinin bilinmemesi ve sınav korkusu bulunmaktadır (Kaymak, 2006). Benzer bir açıklamayı da Korkmaz (2000) yapmıştır ve dikkati olumsuz etkileyen nedenler arasında; uyarıcı eksikliği, psikolojik durum ve bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Aydın (2001), dikkatin toplanmasını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır: Kişinin zekâ düzeyi, güdülenme, hazırbulunuşluk, ebeveyn ve öğretmenlerin kuralsızlığı ve yanlış eğitim, besin yetersizliği, amaçsızlık, aşırı kaygı, başarı korkusu, yaşanan travmalar, duygudurum bozukluğu, okula erken ya da geç başlama, öğrenme güçlükleri. Aşırı kaygı, sinir ve korku halinde bilişsel süreçler (dikkat, doğru düşünme ve karar verme, akıl yürütme algı, çatışma çözme) etkili çalışmaz (Aydın, 2005).

Dikkat toplama, gelişim dönemlerinin ihtiyacına göre farklılaşabilir. Bebeklik döneminde uyku problemi olan bebekler, okul çağında da dikkat problemi yaşamaya yatkın olabilirler. Uzun süre dikkat edilmesi gereken işlerde 5-6 yaşlarında bireysel olarak farklılaşmalar olur. Dikkat; çocuğun ilgi, yetenek ve güdülenme düzeyine göre değişebilir (Karaduman, 2004).

Bir çocuğun dikkat seviyesi ne kadar yüksekse gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını ve yaptıklarını o kadar fazla hatırlar. Yaşanılanların hatırlanma seviyesinin yüksekliği de okul hayatında başarıyı getirir. Dikkati yüksek olan çocukların öğrenme kapasiteleri, dikkat eksikliği olan çocuklara oranla daha yüksektir. Dikkatin bir konu üzerinde yoğunlaşması, etkin öğrenmeyi sağlar ve öğrenci için kavranamayacak konu kalmaz. Dikkatin bir konu üzerinde yoğunlaşmaması bir eğitim sorunudur ve çeşitli alıştırımlar yapılarak öğretilbilir (Kuşçu, 2010).

2.5. DİKKAT EKSİKLİĞİ

Stubbe'un (2000) yaptığı araştırmalara göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ilk kez 20. yüzyılda Dr. George Still tarafından ortaya atılmıştır. "Ahlaki Kontrol Eksikliği" olarak tanımlayan Still, bu çocukların kurallara uymada güçlük,

okul başarısızlığı, dürtüsellik, dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve saldırganlık belirtileri gösterdiğini belirtmiştir (Akt: Örengül, 2013).

Dikkatini belli bir noktaya odaklamada güçlük yaşayan çocuklar, çevredeki ilgisiz uyaranlarla çok fazla ilgilenirler, sık sık eşyalarını kaybederler, unutkandırlar ve aynı zamanda günlük hayatta düzensizdirler (Ercan & Aydın, 2007).

Öğrencilerin okul başarısızlıkları ile dikkati sürdürmedeki yetersizlikleri doğru orantılıdır. Nathan ve Gorman'ın (2007) belirttiğine göre, okul sorunlarının %30'u dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum da öğrencinin ev ödevlerini tamamlayamamasına, görev ve sorumluluklarını yerine getirememesine sebep olur. Dikkat eksikliği olan öğrenci çok çabuk sıkılır, zihninde birçok düşünce gezer, verilen görevi tamamlayamayacağını, çok zor olduğunu düşünmeye başlar ve çaba göstermemeye başlar. Sonunda bu öğrenci öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilir. Aydın'a (2001) göre sıklıkla yaşanan başarısızlık, kendine güvenmeyen ve benlik algısı zayıf bir kişilik ortaya çıkarır.

Kousha, Shahrivar ve Alagband'a (2011) göre, dikkati eksikliği dört alanda incelenebilir. Bunlar;

- *Biyolojik alanda;* merkezi sinir sistemi ve hormon kaynaklıdır.
- *Bilişsel alanda;* algılama sorunları, zihinsel yetersizlik.
- *Duyusal alanda;* süreğen duygusal çatışmalar ve güdülenme sorunları.
- *Sosyal alanda;* kardeşler, ebeveynlerle ya da öğretmenlerle yaşanan çatışmalar, aşırı başarı beklentisi.

Dikkatin bir noktaya odaklanabilmesi için dikkat dağıtıcıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır; çevredeki önemsiz görseller ve duyulan sesler, kişinin bedeni, istek ve hayalleri, gelecek planları (Levine, 2002). Dikkati bir noktaya toplama sorunu, kişinin zihinsel kapasitesini yüksek performansta kullanmasını engeller. Kişinin sorumluluklarını tam olarak yerine getirememesine neden olur (Özdoğan Ak & Soyutürk, 2005). Bu çocuklar, daha fazla yardıma ve çok daha fazla talimata ve hatırlatmaya ihtiyaç duyarlar (Brown, 2005).

Çocukların dikkat süreleri yetişkinlere göre daha kısadır. Yaş küçüldükçe dikkat süresi daha da azalır. Çocuklardaki varolan kısıtlı dikkat süresine bir de dikkat eksikliği eklenince çocuk için hayat daha zor hale gelir (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004).

Çoğunlukla kişinin zevk aldığı televizyon izleme, bilgisayar ve tablet oynamada dikkat toplamada sorun görülmez; bunun yanında özellikle çocuğa verilen ödev ve sorumluluk alanlarında ciddi sıkıntılar yaşanır (Ercan, 2010). Bunun sebebi dikkati toplamada sorun yaşayan çocuklar zevk aldıkları işlerle ilgilenirken beyinlerindeki limbik sistemin devreye girmesidir. Bu durum sayesinde dikkat süresinde bir aksama yaşanmaz. Beyindeki limbik sistem sayesinde duygularımızı kontrol ederiz; acıktığımızda, sinirlendiğimizde, mutlu olduğumuzda limbik sistem devreye girer. Bunun yanında limbik sistem uzun süreli belleğin büyük bir kısmını düzenler. Bu sebeple duygusal olarak bağımızın olduğu durumları daha çabuk hatırlarız (Sürmeli, 2010).

Brown'e (2005) göre dikkat eksikliği ile beraber hasar gören bazı yönetim işlevleri vardır:

- Harekete geçme: Dikkat eksikliği olan kişiler; önceliklerin belirlenmesinde, plan yapıp bunları eyleme geçirmede zorluk yaşarlar. Sorumluluktan kaçır ve bunları sürekli ertelerler.
- Odaklanma/Dikkat süresi: Zihinsel çaba gerektiren, ilgi uyandırmayan ve kişiyi zorlayan işlerde beklenen performansı gösteremezler (Yazgan, 2003).
- Gayret/ canlılığı sürdürme: Gün içinde sürekli yorgun ve bitkin haldedirler.
- Duygu: Sıklıkla öfke problemi/patlaması yaşarlar, kendine güvensizlik, mutsuzluk yaşarlar, çatışma çözme eşikleri düşüktür, ani ve beklenmedik duygusal tepkiler gösterirler.
- Hafıza: Problem uzun süreli bellekle değil, işlem belleği ile ilgilidir. İşlem belleği bilgiyi sadece saklamaz, yeni ve eski bilgileri karşılaştırır, birleştirir, anımsamayı sağlar.

- Eylem: Kendi kendini düzenleme yetenekleri zayıftır ve harekete geçmede zorluk yaşar.

2.6. DİKKAT EKSİKLİĞİ TANISI

Üç yaş civarında belirtilerini göstermeye başlayan dikkat eksikliğinin tanısı ilkökul yıllarında konmaktadır (Öncü & Şenol, 2002). Nigg'e (2010) göre 6-7 yaşlarında tanısı koyulan dikkat eksikliği, norogelişimsel bir bozukluk olup hemen hemen ömür boyu sürer. Aynı şekilde Biederman ve Faraone (2002) da çocuk psikiyatrisine başvuran çocukların neredeyse üçte birinin temeli nörodavranışsal bozukluk olan dikkat eksikliği belirtileri gösteren ilkökul öğrencileri olduğunu ifade etmiştir. Dikkat eksikliği, çocukluk çağlarında görülen en yaygın psikiyatrik bozukluktur. Tedavi edilmezse belirti ve etkisi uzun yıllar devam eder (Onnink vd., 2014).

Wang'a (2008) göre çocuğun gösterdiği davranış biçimleri dikkat eksikliği ölçütlerine benzese de, tanı koymada hassas davranmak gerekir. Çünkü birçok olay ve durum (boşanma, depresyon, istismar, ölüm, öğrenme güçlüğü,) çocuğun dikkat eksikliği belirtileri göstermesine sebep olur (Akt: Kırılı, 2011).

Dikkat eksikliği; doğuştan gelip önlem alınmazsa ömür boyu devam eden bir durumdur. Bebeklik döneminde (uyku sorunu, çok ağlayan, beslenme problemleri olan, uyarılara karşı aşırı duyarlılık) bile belirtiler gösterir. Oyun çağında düzensiz uyku, oyuncaklara gereken ilgiyi göstermeme, söz dinlememe davranışları gösterir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu dikkat eksikliğinin belirtileri kalıcıdır; çocuğun davranışlarının gelişim dönemi özelliği mi yoksa kalıcı davranışlar mı olduğu iyi irdelenmelidir (Şenol, 2008). Barkley'e (2015) göre dikkat eksikliği semptomları olup hiperaktivitesi olmayan çocuklar; öğrenme sorunu ve okul başarısızlığı yaşayana dek gözden kaçmakta ve tanılama süreci uzamaktadır.

Daha önceki yıllarda yapılan araştırmalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun geçici olduğu görüşü hâkimdi. Fakat uzun süreli izleme çalışmaları göstermiştir ki; hiperaktivite yaşla beraber azalmakta, dikkatsizlik ve dürtüsellik ise %30-65'inde kalıcı olabilmektedir (Sürücü, 2003).

Dikkat eksikliği tanısı klinik ortamda koyulur. Kullanılan tanı araçları ise: bilişsel testler, davranış ölçekleri, aile-çocuk görüşmeleri ile gözlemdir. Fakat çocuğa yapılacak test öncesi içinde bulunduğu psikolojik durum göz önünde bulundurulmalıdır (Şenol, 2008).

Doğaroğlu'na (2012) göre ülkemizde dikkat eksikliği ve hiperaktivite için kullanılan ölçekler sınırlı sayıdadır. Aşağıda kullanılan ölçekler sıralanmıştır;

1. DEHB Tanı Ölçeği - Okul Derecelendirme Ölçeği (Scales for Diagnosing Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder) (Aksu & Turan, 2005).

2. Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği (Turgay, 1995).

3. Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Connors - Teacher Rating Scales) (Şener, Dereboy, Dereboy & Sertcan, 1995).

4. Connors Aile Değerlendirme Ölçeği (Connors-Parent Rating Scales) (Şener, Dereboy, Dereboy & Sertcan, 1995) .

5. Vanderbilt DEHB Aile Değerlendirme Ölçeği

6. d2 Dikkat Testi (Yaycı, 2007)

Gualtieri ve Johnson'a (2006) göre gelişen teknoloji ile beraber bilgisayar destekli nöropsikolojik testler de uygulanmaya başlanmıştır. CNSVS (The Central Nervous System Vital Signs), rutin klinik tarama işlemleri için geliştirilmiş bilgisayar destekli nöropsikolojik bir test bataryasıdır. İçerisinde, Sözel Bellek Testi (VBM), Görsel Bellek Testi (VIM), Parmak Vurma Testi (FTT), Sembol-Sayı Kodlama Testi (SDC), Stroop Testi, Kesintisiz Performans Testi (CPT) ve Dikkat Değişim Testi (SAT) olmak üzere yaygın olarak kullanılan, geçerli ve güvenilir olduğu bilinen yedi adet test vardır.

Mayıs 2013 tarihinde yayınlanan DSM-5'te DEHB tanısı kriterlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler; Öncelikle DEHB tanısı “Nörogelişimsel Bozukluğu” altında yer almıştır. Başlangıç yaşı kriterinin onikiye yükseltilmesi, DEHB ve otizm spektrum bozukluğu tanısının beraber konulabileceği, erişkinlerde tanı koymak için dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu belirtilerinden en az

beş tane bulunması yeterliliğidir (APA, 2013). DSM-5 dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

A) Aşağıdakilerden (1) ve/ya da (2) ile belirli, işlevselliği ya da gelişimi bozan, süregiden bir dikkatsizlik ve /ya da aşırı hareketlilik–dürtüsellik örüntüsü:

1. Dikkatsizlik: Gelişimsel düzeye uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı ya da daha çok belirti en az altı ay sürmektedir.

Not: Belirtiler, yalnızca, karşıt olmanın, karşıt gelmenin, düşmancıl tutumun ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışa vurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

a) Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında, işte ya da etkinlikler sırasında yanlışlar yapar.

b) Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.

c) Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür.

d) Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da sorumlulukları tamamlayamaz.

e) Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzenlemekte güçlük çeker.

f) Çoğu kez, sürekli zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez.

g) Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli nesnelere kaybeder.

h) Çoğu kez, dış uyaranlarla dikkati kolaylıkla dağılır.

i) Çoğu kez, günlük etkinliklerde unutkanlıktır.

2. Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellik: Gelişimsel düzeye uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir.

Not: Belirtiler, yalnızca, karşıt olmanın, karşı gelmenin, düşmancıl tutumun ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışavurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

a) Çoğu kez, kıpırdanır ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.

b) Çoğu kez, oturması beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar.

c) Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır. (Not: Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, kendini huzursuz hissetmekle sınırlı olabilir.)

d) Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oynayamaz.

e) Çoğu kez, “her an hareket halinde” dir, “motor takılmış” gibi davranır.

f) Çoğu kez, aşırı konuşur.

g) Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştirir.

h) Çoğu kez, sırasını bekleyemez.

i) Çoğu kez, başkalarının sözünü keser ya da araya girer.

B) On iki yaşından önce birkaç dikkatsizlik ya da aşırı hareketlilik-dürtüsellik belirtisi olmuştur.

C) Birkaç dikkatsizlik ya da aşırı hareketlilik-dürtüsellik belirtisi iki ya da daha çok ortamda vardır.

D) Bu belirtilerin, toplumsal, okulla ya da işle ilgili işlevselliği bozduğuna ya da işlevselliğin niteliğini düşürdüğüne ilişkin açık kanıtlar vardır.

E) Bu belirtiler, yalnızca, şizofreni ya da psikozla giden bir bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır ve başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz.

Olup olmadığını belirtiniz:

314.01 (F90.2) Bileşik görünüm: Son altı ay içinde, hem A1 (dikkatsizlik), hem de A2 (aşırı hareketlilik/dürtüsellik) tanı ölçütleri karşılanmıştır.

314.00 (F90.0) Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm: Son altı ay içinde, A1 (dikkatsizlik) tanı ölçütü karşılanmış, ancak A2 (aşırı hareketlilik/dürtüsellik) tanı ölçütü karşılanmamıştır.

314.01 (F90.1) Aşırı hareketliliğin/dürtüsellüğün baskın olduğu görünüm: Son altı ay içinde, A2 (aşırı hareketlilik/dürtüsellik) tanı ölçütü karşılanmış, ancak A1 (dikkatsizlik) tanı ölçütü karşılanmamıştır.

Varsa belirtiniz:

Tam olmayan yatışma gösteren: Daha önceden bütün tanı ölçütleri karşılanmış olmakla birlikte, son altı ay içinde bütün tanı ölçütlerinden daha azı karşılanmıştır. Ve belirtiler bugün için de toplumsal, okulla ya da işle ilgili işlevsellikte bozulmaya neden olmaktadır.

O sıradaki ağırlığını belirtiniz:

Ağır olmayan: Tanı koymak için gerekli belirtilerden, varsa bile, biraz daha çoğu vardır ve belirtiler toplumsal ya da işle ilgili işlevselliği çok az bozmaktan öteye gitmemiştir.

Orta derecede: Belirtiler ya da işlevsellikteki bozulma “ağır olmayan” la “ağır” arasında orta bir yerdedir.

Ağır: Tanı koymak için gerekli belirtilerden çok daha çoğu ya da birkaç, özellikle ağır belirti vardır ya da belirtiler toplumsal ya da işle ilgili işlevselliği ileri derecede bozmuştur.

DSM-5’te de DSM-4’teki gibi DEHB dört alt tipe ayrılmıştır. Bunlar şu şekildedir:

- Kombine tip
- Ağırlıklı olarak dikkatsiz
- Ağırlıklı olarak hiperaktif - dürtüsel
- Diğer belirtilen DEHB

DSM-5’te yeni olarak 17 yaş ve üzeri bireylerde semptom sayı eşiği 6’dan 5’e düşmüştür, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanı kriterleri yetişkinleri

de içine alan maddelerle güncellenmiştir. Bu değişiklik, uzun yıllar boyu yapılan araştırmalarla DEHB'nin yetişkinlikte de sürüyor oluşunun görünmesine dayanmaktadır. Böylece DEHB'li çocukların yaşam boyu bu konuda yardım alabilecekleri vurgulanmıştır. DSM-4 kriterlerine göre semptomlar 7 yaş ve öncesinde görülmesi gerekirken, DSM-5'e göre 12 yaş ve öncesi kriter kabul edilmiştir. Bunun nedeni yine araştırmaların 7 yaşında tanı konulan bireyler ile sonrasında tanı konulanların semptomlar ve tedaviye yanıt verme gibi durumlarda bir farklılık göstermemesidir. Bunlara ek olarak, DEHB tanısı konulabilmesi için şizofreni ya da diğer psikotik bozuklukların olmaması ve herhangi bir mental bozuklukla semptomların daha iyi açıklanıyor olmaması gerekmektedir. Ayrıca, alt tip terimi göstergeler/sunumlar (presentations) adıyla değiştirilmiştir. Bunun nedeni, semptomların yaşla beraber değişebilmesidir ve isimdeki bu yenilik ile DEHB'nin bireyi yaşamı boyunca farklı düzeylerde nasıl etkilediği incelenebilir hale getirmiştir (APA, 2013).

2.7. DİKKAT EKSİKLİĞİNİN GÖRÜLME SIKLIĞI

MEB'in 1999-2000 yılı istatistik verilerine göre ülkemizde ilkokulda 16 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu sıklığının %5 olduğu düşünülürse, ülkemizde 1 milyon öğrencide bu problem görülmektedir; fakat konuyla ilgili toplumun bilinçsiz olduğu ve gereken önlemin alınmadığı ve müdahale edilmediği görülmektedir (Sürücü, 2015).

Sunar'a (2015) göre ülkemizde çocuk psikiyatrisine başvuruda hasta şikâyetleri en fazla okul başarısızlığı ve dikkatsizlik konularında yoğunlaşır. Bu noktada en fazla koyulan tanılar ise dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG)'dür. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasındaki ayırıcı özellik motivasyondur. Dikkat eksikliği olan çocuklarda ödül işe yararken, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ödülün herhangi bir etkisi olmamaktadır (Fox vd., 2005). Pastor ve Reuben'in (2008) belirttiğine göre büyük çaplı bir ABD araştırmasının araştırmacıları, çocukların %4'ünün hem öğrenme güçlüğü hem de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu için kriterleri karşıladığını bulmuşlardır (Akt: Shalev vd., 2016).

Westwood'a (2008) göre genellikle okuldaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin spesifik fiziksel, duyuşsal veya zihinsel zayıflamayla doğrudan ilgisi yoktur (bazı durumlarda zekaları ortalamanın biraz altında olabilir). Bunun yerine, öğrenme güçlüğü'nün sebebi; sosyo-kültürel dezavantaj, öğrenme imkânlarının sınırlı olması, evden gelen desteğin eksik olması, uygun olmayan bir müfredat veya ilk yıllarda oluşan yetersiz öğretim gibi dış etkenlere bağlıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma, yazma ve matematik becerilerinin kazanımında ve kullanımında, görsel algıda, dinleme ve konuşmada ciddi anlamda güçlüklerle karşılaşır. Otokontrol, sosyal etkileşimde de sorun yaşarlar.

Mayes, Calhoun ve Crowell'in (2000) bir çocuk tanı kliniğinde 8-16 yaş arasındaki 119 çocuğa yönelik yapılan klinik ve psikoeğitimsel değerlendirme sonucunda elde ettikleri veriler şu şekildedir: Dikkat eksikliği olan çocukların %70'inde bir öğrenme yetersizliği (LD) mevcuttur ve okuma, matematik ve yazılı anlatımda %65 oranında yani iki kat daha fazla öğrenme güçlüğü yaşadıkları ortaya çıktı. Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği bir arada olan çocuklar; öğrenme güçlüğü olup hiç dikkat eksikliği bulunmayan çocuklardan daha ciddi öğrenme problemlerine sahiptir. Araştırmalar sonucu, öğrenme ve dikkat problemlerinin bir süreklilik içinde olduğunu, birbiriyle ilişkili olduğunu ve tedavi edilmezse genellikle ömür boyu var olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Literatürde bulunan araştırma sonuçları gösteriyor ki dikkat eksikliğinin okul çağı çocuklarda görülme sıklığının %1-20 arasında değişir. Bu yüzdeliğe göre her sınıfta bir ya da birden fazla dikkat eksikliği yaşayan öğrenci bulunmaktadır. Kızlara oranla erkeklerde daha sık görüldüğü belirtilmektedir. Buna karşın bazı araştırmalara göre ise ilkokuldaki erkek çocuklarının %30'u, kız çocuklarının ise %20'si dikkat eksikliği yaşamaktadır (Özdoğan vd., 2005). Dikkat eksikliğinin; hiperaktivite olsun ya da olmasın, okul çağında olanlarda görülme sıklığı %6 ila %9'dur (Sürmeli, 2010).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanı sıklığı Aras, Ünlü ve Taş'a (2007) göre erkeklerde %17,8, kızlarda ise %4,6; Aktepe, Demirci, Çalışkan ve Sönmez (2010) ise erkeklerde %15,8, kızlarda ise %5,2 olarak saptanmıştır (Akt: Örengül, 2013). Aynı şekilde Kayaalp (2008) de yaptığı araştırmada erkek/kız oranı

3-5/1 arasında olduğunu belirtmiştir. Kızlarda daha çok dikkatsizlik ve akademik başarısızlık yaşanması, dürtüsellüğün az olması sebebiyle, gözden kaçtığını ya da önemsenmediği düşünülmektedir.

Geçmişte dikkat eksikliğinin erkeklerde 2-6 kat, bazı araştırmalarda ise 4-8 kat daha fazla görüldüğü görüşü hâkimdi. Günümüzde durum incelendiğinde erkeklerde hiperaktivitenin, kızlarda dikkat eksikliğinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Ercan & Aydın, 2007). Aynı şekilde Tahiroğlu, Avcı, Fırat ve Şeydaoğlu (2005), yaptıkları araştırmada hiperaktivitenin erkeklerde, dikkat eksikliğinin ise kızlarda daha fazla olduğunu belirlemişlerdir.

Yine önceden klinik bulgularda erkeklerin kızlara oranı 6-9/1 iken, son yıllardaki araştırmalarda bu oranın 3-4/1'e düştüğü iddia edilmektedir. Hakeza günümüzde yapılan araştırmalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun görülme sıklığının erkeklerle kızlar karşılaştırıldığında önemli, ciddi bir fark bulunmadığını göstermiştir (Sürücü, 2015).

Dünyadaki araştırmalara bakıldığında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çocukların %8-10'unda, gençlerin %6-8'inde, erişkinlerin de %4-5'inde bulunmaktadır (Turgay, 2009). Gelişim dönemlerine göre incelendiğinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun görülme sıklığı çocukluk döneminde erkek: kız oranı 3-4:1; yetişkinliğe doğru bu oran 1:1'dir (Sürücü, 2015).

Ercan (2015), ilkokul öğrencilerine yarı yapılandırılmış tanı görüşmesi ve DSM-4 tanı ölçütleri kullandığı bir çalışmada; aile, çocuk ve öğretmenlerden bilgi alınarak dört yıl boyunca incelenmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu prevalansı ilk yıl %13.38, ikinci yıl %12.53, üçüncü yıl %12.22 ve dördüncü yıl ise %12.91 olarak tespit edilmiştir.

Ülkemizde ilkokul çocuklarına yapılan araştırmalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu sıklığı; Motavallı (1994) İstanbul örnekleminde %5; Erşan (2004) Sivas örnekleminde %8,1 ve Gül (2010) Trabzon örnekleminde %8,5, Taşkın (2006) %15,4 olarak saptamıştır. İzmir'de Ercan'ın (2010) yaptığı ilkokul 2. sınıftan başlayan uzunlamasına bir çalışmada ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu sıklığı %13,8 olarak saptanmıştır (Akt: Durmuş, 2016).

2.8. DİKKAT EKSİKLİĞİNİN NEDENLERİ

2013 yılının Mayıs ayında yayınlanan DSM-5'te dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanı ölçütlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden biri de "Nörogelişimsel Bozukluğu" başlığı altında dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısının yer almasıdır (APA, 2013). Yani dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin sebebinin nörogelişimsel bir bozukluk olduğu belirtilmiştir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin tam olarak kesin sebebi bilinmemektedir; fakat dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye neden olabilecek birçok görüş vardır. Turgay'a (2009) göre temelinde biyolojik etkenler olmakla birlikte, sosyal çevre de etkin rol oynamaktadır. Son yıllarda genetik, biyolojik ve çevresel sebeplerin etkileşiminden meydana geldiği kabul edilmektedir. Farklı görüşler bulunmaktadır; fakat bilinen ve tüm araştırmacıların hemfikir olduğu konu şu ki dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun sebebi, yanlış anne baba tutumlarının sonucu bir disiplin sorunu, tembellik, şımarıklık, fazla zeki olmak ya da zekâ seviyesinin düşük olması değildir (Turgay & Semerci, 2008).

Berger ve Berger (2009) çocukluğun en yaygın görülen nöro-davranış bozukluğu olan dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili doğum sırasının etkisini araştırmak için bir araştırma yapmışlardır. Doğum sırasının, çocuk gelişiminde en etkili çevresel faktörlerden biri olduğunu ve doğuştan gelen yetenekleri ve davranış özelliklerini etkilediğini savunmaktadır. Çalışmada, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu nedeniyle teşhis edilen 6-8 yaş arasındaki 598 çocuk üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar, tüm aileler arasında çocukların doğum sırasındaki istatistiksel olarak önemli farkların olmadığını göstermektedir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundan muztarip birinci, orta ve sonraki doğan çocukların yanı sıra tek çocuk olma şansının neredeyse eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, doğum sırasının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili bir etkisi olmadığını kanıtlamaktadır.

Lauster (1975) dikkat eksikliğinin dışsal sebeplerinin (gürültü, çevre koşulları, fazla tv ve bilgisayar kullanımı) ve içsel sebeplerinin (sevgisizlik, aile içi çatışmalar, uykusuzluk, yorgunluk) olduğunu belirtmektedir. Dışsal sebepler

rahatlıkla fark edilirken içsel sebeplerin fark edilmesi oldukça zordur (Akt: Kaymak, 1995).

Diğer pek çok psikiyatrik rahatsızlık gibi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun ortaya çıkış sebebi kesin değildir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar neticesinde biyolojik sebeplerindaha ön planda olduğu görüşü hakimdir (Ercan & Aydın, 2007).

a) Genetik Etkenler

Dikkat eksikliğinin nedeni ile ilgili yapılan araştırmaların ortak fikri en fazla etkileyen durumun genetik yani kalıtım olduğu ifade edilmiştir. Dikkat eksikliği olan çocukların akrabalarında da toplumun diğer kesimine oranla; psikiyatrik bozuklukların (madde bağımlılığı, depresyon, davranış bozukluğu vb.) daha sık rastlandığı tespit edilmiştir (Ercan & Aydın, 2007).

Merwood ve Asherson'un (2011) yaptıkları çalışmaya göre genetik sebeplerin dikkat eksikliği için %71'ini, hiperaktivite için de %73'ünü oluşturmaktadır.

Dikkat eksikliği olan kişiler ve aileleriyle yapılan ortak çalışmalar sonucu bu rahatsızlığın soyaçekimle ilgili olduğu yönündeki gözlemleri desteklemektedir (Faraone, Biederman, Monuteaux, Doyle & Seidman, 2001). Yine dikkat eksikliği olan çocukların kardeşlerinde, normal dikkat seviyesine sahip çocuklara oranla dikkat eksikliği olma ihtimali 3-5 kat, anne-babalarında ise 2-8 kat fazla risk olduğu bildirilmiştir (Biederman & Faraone, 2002).

b) Beyin İşlevleriyle İlgili Değişiklikler

Geçmişte yıllarca dikkat eksikliğinin sebebinin beyin hasarı ve gelişim kusuru olduğu düşünülmüştür; sonraları yapılan araştırmalarda beyinde hasar olmayan çocuklarda da dikkat eksikliğinin olduğu görülmüştür (Tahiroğlu, 2003).

Öner ve Aysev'e (2000) göre dikkat eksikliği olan kişilerin beyininin sağ lobundaki hacminin, dikkat eksikliği olan bireylerde sağlıklı kişilere göre %3-5 kat daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

c) Psikososyal Etkenler

Olumsuz psikolojik durum dikkat eksikliğinin sebebi değil; ancak belirtilerin şiddetinin artmasına ya da eşlik eden başka bir psikiyatrik rahatsızlık görülmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Ercan & Aydın, 2007).

Psikososyal etkilerin en önemlisi aile ilişkileridir. Erken yaşta yakınlarının ölümü ya da boşanma sonrası çocukların dikkat eksikliği belirtileri gösterdikleri; fakat ana sebebin psikososyal sebepler olmadığı düşünülmektedir (Şenol vd., 2006). Dikkat eksikliği belirtilerin %9-20'sinin çevresel faktörlerden ileri geldiği belirtilmektedir (Sherman vd., 1997). Hamilelikte alkol ve sigara tüketimi önemli çevresel etkenler arasındadır (Braun vd., 2006). Dikkat eksikliği olan çocukların annelerinin hamileliklerinde sigara kullanımı daha fazladır (Akt: Sunar, 2015).

Araştırma verilerinin incelenmesinden çıkarılan sonuç dikkat eksikliği belirtilerinin görülmesinde genetik faktörlerin baskın olduğu sonucuna varılabilir.

2.9. DİKKAT EKSİKLİĞİ OLAN BİREYLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR

Taylor (2006) ile Kuhne ve Wiener'e (2000) göre dikkat eksikliği sadece akademik başarısızlıkla kalmayıp; düşük benlik algısı ve iletişim sorunlarını da beraberinde getirir. Müdahale ne kadar erken dönemde olursa olumsuz sonuçlar da o ölçüde azalır.

Ergül (2010) dikkatini toplamada zorluk yaşayanların içe dönük olduğunu, sık sık hayallere daldığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak Yılmaz (2001) ise dikkat eksikliği yaşayan çocukların sırada bile kıpır kıpır olan, sorulara parmak kaldırmadan cevap veren ve kuralları uymayan çocuklar olduklarını ve bunun yanında birden fazla verilen yönergelerde aklının karıştığını ve nereden başlayacağını bilemediğini belirtmiştir. Kanay (2006), dikkat eksikliği olan çocukların en fazla okul ortamında olmakla birlikte ev, aile ve sosyal ilişkilerde de sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere göre bu çocuklar; sürekli geç kalan, devamlı eksik, yanlış ödev yapan ve unutkan çocuklar olarak tanımlarlar.

Dikkat eksikliği olan çocuklar yönergeleri takip etmekte zorluk çekebilir. Sanki işitme kaybına uğramış gibi davranırlar. Sık sık yönergelerin tekrarlanmasını isterler. Normal işitme seviyesine sahip olmalarına rağmen, çoğunlukla arka plandaki gürültü sebebiyle seçici olarak dinlemede, dikkatini istenen konuya vermede zorluk çekerler (McBurnett & Pfiffner, 2008).

Okula başladıktan sonra çocuktan yerinde oturması, izin almadan konuşmaması, dikkatle dersi dinlemesi istenir ki dikkat sorunları bu dönemde anlaşılır ve bu çocukların durumu öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilir; “çok sakar, dalgın, akli beş karış havada, gözü bende akli başka yerde” (Ercan & Aydın, 2007). Bu nedenle de bu çocuklar devamlı uyarı alır, eleştirilir ve azarlanır (Ercan, 2015). Anne babaların ise; “beni hiç dinlemiyor, sanırsın duvarla konuşuyorum, ders çalışırken bir çıtırtı duysa kalkar”, “hadi gel yap ödevini demekten bıktım”, “bazen zekâ geriliği mi var diyorum, bazen de yaptıklarıyla beni öyle şaşırtıyor ki anlatamam”, “kalem silgi yetiştiremiyorum, sürekli kaybediyor”, “tablet oynarken dünyadan haberi yok” şeklinde yakınmaları vardır. Aileler ve öğretmenler tarafından bu özel çocuklar anlayışla karşılanmayıp söz dinlemeyen, tembel, yaramaz olarak nitelendirilir (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Aynı zamanda dikkat eksikliği olan çocukların sık duydukları; çok dikkatsizsin, dilimde tüy bitti hala anlamıyorsun, dikkat etsen böyle olmayacaktı gibi cümlelerdir. Sürekli duydukları bu cümleler çocukta olumsuz benlik algısına sebep olmakla birlikte sorunun çözümüne de herhangi bir katkısı bulunmamaktadır (Selçuk, 2002).

Dikkatini toplamada zorluk yaşayan çocuklarda zararlı madde kullanım oranı, dikkat seviyesi orta düzeyde olan çocuklara göre iki kat daha fazladır. Aynı zamanda madde kullanımı dikkat eksikliği olan kızlarda daha erken yaşlarda başlar (Sürücü, 2015).

Semrud-Clikeman (2005), dikkat eksikliği olan çocukların bir işle uğraşırken kendi kuralları çerçevesinde hareket ettiklerini ve bu yüzden zamanlama sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Buradaki asıl problem “ne” yaptıklarından ziyade “nasıl” yaptıklarıdır. Bu sebeple sınıf içindeki öğretim faaliyetlerden gerektiğince faydalanamazlar. Alınan önlemler kısa vadeli çözüm getirir; bu yüzden bu çocukların

ihtiyaçlarına uygun ve bireysel eğitim planları hazırlanması gerekir (Özdoğan vd., 2005).

Bilinenin aksine dikkat eksikliği sadece çocuklarda görülmez; eğer tedavi edilemezse yetişkinlikte de devam eden bir bozukluktur (Karakaş, 2008). Dikkatini toplama sorunu, zeka geriliği değildir ve her zeka seviyesindeki bireylerde görülebilir (Şenol, İşeri & Koçkar, 2005). Taylor'a (2006) göre gelişim dönemlerine göre dikkat eksikliği belirtileri farklılık gösterir. Okul döneminde unutkanlık, kural tanımamazlık, sırasını beklememe, sık sık kazaya uğrama görülebilir. Ergenlikte akranlarına oranla kısa dikkat süresi, plansızlık, otokontrol eksikliği, risk alıp erken yaşta madde kullanımı görülebilir. Yetişkinlerde ise eksik kalmış görevler, sabırsızlık, zaman planlaması yapamama, düşünmeden hareket etme vesık trafik kazaları yaşanabilir (Zorlu, 2012). Bunların yanında yetişkinler aşırı stres, toplumdan kendini soyutlama, eşler arası anlaşmazlık ve depresyon belirtileri gösterirler (Özalp, 2006).

Unnever ve Cornell (2003), sosyal ortamlarda ve arkadaş ilişkilerinde yaşanan problemlerin de önemli yer tuttuğunu belirtmektedir. Hatta bazı araştırmacılar dikkat eksikliğinin sosyal bozukluk olduğunu iddia etmektedir. Sağlam dostluk kuramama, dışlanma, öfke kontrolünü sağlayamama vardır, kurdukları arkadaşlar da yanlış kişilerdir vebu sebeple çeteye girme ihtimalleri de artmaktadır. Davranış problemleri gösterdikleri için sınıfın oyunbozanları, yaramazı olarak görülür. Fakat dikkat eksikliği olan çocukların yetenekli oldukları birçok konu vardır. Bu yönleri keşfedilip içlerindeki merak duygusu öğrenme ortamına aktarıldığında çocuktaki olumsuz davranışların azaldığı görülecektir (Çelikkol, 2016).

Özalp'e (2006) göre okul ödevleri ve okuma, yazma konularında zorluk yaşarlar. Sırada 40 dakika boyunca oturup ders dinlemek onlar için çok zordur, öğretmeni ve anlattığı dersi takip etmekte çok zorlanırlar. Sık sık arkadaşlarını rahatsız ettikleri için şikâyet edilen çocuklardır. Sınavlarda basit hatalar yaparlar, çünkü sorunun tamamını okumazlar. oktan seçmeli sınavlarda şıkların tamamını okumadan cevaplarlar.

2.10. DİKKAT GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu'na (2004) göre dikkat eksikliği konusu; eğitim-öğretim faaliyetlerinden bağımsız düşünülemez olduğundan çocuğun hem akademik hem de sosyal hayatı için hayati öneme sahiptir. Bu sebeple erken tanı ve tedavi çok önemlidir. Bazı ebeveynlerin babasının da böyle olduğuna ve büyüyünce geçeceğine dair yanlış inanışları tedavinin gecikmesine ve dikkat eksikliği belirtilerinin daha da artmasına sebep olmaktadır.

Barchmann, Kinze ve Roth'a (1991) göre ayrıca çocukluk çağında annelerinden; yeterli iletişim, ilgi, sevgi gören çocukların dikkat toplama yetenekleri olumlu yönde etkilenir. Bunun yanında dikkat yeteneği, dikkat geliştirme eğitimleriyle geliştirilebilir (Akt: Kaymak, 2006). Bu nedenle Ettrich (1998), okulöncesi döneme ne kadar çok önemli verilirse ilerdeki eğitim ve davranış problemlerinin de o kadar önüne geçilebileceğini ifade etmiştir.

Barkley'e (2015) göre dikkat eksikliği erken teşhis edildiğinde %90 oranında iyileşme görülmektedir. İlaçla tedavinin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. İlaç sayesinde çocuğun dikkat süresi artar, kurallara uyum sağlar, söz dinleme davranışı artar. Fakat ilaç davranış değişikliği sağlamaz, duygu ve davranış kontrolünü öğretmez, güdüyü artırmaz.

Klonoff'a (2010) göre psikoterapi destekli olan dikkat eğitim programlarının, çocuklar ve kırk beş yaş altı tüm bireylerde olumlu ve etkili sonuçları vardır. Ebeveyn katılımı ve desteği ile kişilerin öz farkındalığını, olumlu benlik algılarını geliştirici, hayat becerilerini destekleyici bireysel psikoterapi teknikleri ile harmanlanan dikkat eğitim programlarının dikkat eksikliği olan kişilerde etkili sonuçlara ulaşıldığını belirtmiştir.

Levine (2002) tarafından dikkati toplamada önemli olan konular şu şekilde açıklanmıştır:

1. Dikkat Dağıtıcıları Filtrelemek: Dikkat bir noktaya odaklanabilmesi için dikkat dağıtıcıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır; çevredeki önemsiz görseller ve duyulan sesler, kişinin bedeni, istek ve hayalleri, gelecek planları.

2. *Düşünme, Plan Yapma ve Dürtü Kontrolü:* Eğer kişi planlı hareket ederse, zihin de kendini ona göre hazırlar. Planlama esnasında yapılacak işin olumsuz sonuçlanacağı düşünüldüğünde alternatif yöntemler düşünülür. Dürtüsel davranışlar bireyin acelesi olup düşünüp plan yapmaya fırsatı olmadığına ortaya çıkar. Yapılan işin doğru, yolunda gidebilmesi ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin yavaş, düşünerek, plan yaparak hareket etmesi yani dürtülerini kontrol altında tutması gerekir.

3. *Bir Şey Yaparken Konsantre Olma:* Birey önemli, öncelikli konuya dikkatini vermez önemsiz şeylerle ilgilenirse bu durum öğrenmesini zorlaştırır, istediği başarıyı elde edemez. Bir işe yoğunlaşmak zaman alıcıdır, eğer öğrenci konsantre olmadan ders çalışırsa hızlı ama etkisiz bir çalışma olur. Bu sebeple konsantre olmak başarıyla doğru orantılıdır.

4. *Kendini İzleme ve Kendini Denetleme:* Kişinin dikkati her an uyanık olmalıdır, fakat bu en zor aşamadır. Verilen görev sonrası doğruluğunu test etmek kendini denetlemedir. Beyindeki denetleyiciler sayesinde yapılan iş kontrol edilir ve hatalı yerler düzeltilir.

5. *Uyanık (Tetikte) Olmak:* Yorgunluk, uykusuzluk, huzursuzluk kişinin dikkatini toplamasını engeller. Beyindeki uyanıklık merkezi sayesinde gece dikkatler azalır uykuya hali baş gösterir, sabah da tam tersi dikkatin toplanmasını ve tetikte olmamızı sağlar.

6. *Duygu Durumunu Kontrol Etmek:* Kişinin içinde bulunduğu duygu durumu (stres, kaygı, üzüntü) dikkati etkiler. Bu sebeple duygu kontrolü dikkati toplamak için şarttır.

7. *Bedeni Kontrol Etmek:* Beden ve zihin birlikte çalışır. Bedenin hızlı, zihnin yavaş çalıştığı durumlarda dikkati toplamak güçleşir. Bu nedenle beden kontrolü çok önemlidir.

Parker (2013), öğrencilerin dikkatlerini istenen yöne çekmede öğretmenlerin aşağıdaki yöntemleri göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmiştir:

- a) Olumlu davranışları pekiştirmek için fırsatlar arayın.

- b) Sınıfta sık sık tarama yapın. Öğrencinin öğretmeni tarafından izlendiğini bilmesi dikkatin başka yöne kaymasını engeller.
- c) Dersi dinliyormuş gibi görünüp dinlemeyen öğrencilerin çalışmalarını kontrol edin.
- d) Dikkat eksikliği olan öğrencileri sınıf kurallarına uyduğunu fark ettiğinizde sık sık övün.

Dikkat eksikliğinin eğitimi için uygulanabilecek dört farklı yöntemin açıklama ve uygulama biçimleri aşağıda açıklanmıştır (Akt: Karaduman, 2004):

2.10.1. Dikkat Eğitimi Programları

Dikkat eksikliği olan çocuklar için farklı kuramcılar tarafından geliştirilmiş farklı yöntemler aşağıda sıralanmıştır.

2.10.1.1. Dikkat Sürecinin Eğitimi Programı

Sohlberg ve Mateer (2001) tarafından geliştirilen temeli nöropsikolojik kurama dayanan program 7 yaş ve üzerindeki kişilerde kullanılır. Bu eğitim farklı araştırmacılar tarafından çeşitli sorunları olan kişilere uygulanıp olumlu sonuçlar alınmıştır; kafa travması, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği vb. Program sürekli, seçici, değişen ve bölünmüş dikkat becerisini geliştirmek üzere tasarlanmış basitten karmaşığa doğru giden bilişsel alıştırmalar ve eğitim ödevlerinden oluşmaktadır. Kişi dikkatle ilgili doğrudan bilgilendirilir ve istenen düzeye gelene dek ödevler tekrarlanır. Tekrarlanan etkinlikler sayesinde hem dikkat becerisinin hem de bilişsel kapasitesinin gelişeceği varsayılır. Programda; sürekli dikkat (akıldan matematik işlemi yapma, paragrafı dinleyip anlama vb.), seçici dikkat (alıştırmalar esnasında dikkati dağıtıcı işler yapılması), bölünmüş dikkat (metni okurken bir yandan da istenen kelimenin bulunup sayılması), değişen dikkat (kâğıt-kalem alıştırmaları, bir sayıya ekleme-çıkarma işlemleri) ile ilgili olan alıştırmalar yer almaktadır.

2.10.1.2. ARSC (Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin) Motivasyon Modeli

Keller (2009), güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkarak ARCS (Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction) yöntemini geliştirmiştir. ARCS motivasyon modelinin en önemli ögesi, ilk önce öğrencinin dikkatini çekmeyi

başarmaktır. Eğer öğrencide gerekli güdülenme sağlanırsa öğrenci çok çabuk bir şekilde konuya adapte olur ve uzun süre verilen görevi devam ettirebilir. Öğretmen ders esnasında öğrencinin dikkatini derse ve yapılan işe verip sürekli canlı tutabilmesi için farklı anlatım metotları ve materyaller kullanması gerekir.

Toland ve Boyle (2008), öğrenmenin gerçekleşebilmesi için motivasyon ve kişinin kendini yapılan işe vermesinin çok etkili olduğunu belirtmiştir. Robert vd. (2015) yoğunlaştırılmış dikkat ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ilkökul öğrencilerinin dikkatini bir noktada toplamasını engelleyen çeldiricilerin çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğretmenin öğrenciyi anlatılan konuya dikkatini çekmesi için; konu anlatımı öncesi beyin fırtınası yapması, soru sorması ve konu anlatımı sonunda geridönüt vermesi işe yarayabilir. Rapp'ın (1982) öğretmenler için öğrencilerin motivasyonlarını ve dikkatlerinin artırmalarını sağlayacak bazı metotlar önermiştir. Bu metotlar; gevşeme egzersizi, hedefleri açıklama, grup çalışması, molalar vermedir (Akt: Yayıcı, 2013). Öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli eğitimin tercih edilmesi öğrenciyi derse ve öğretilen konuya güdüler. Bu sayede motivasyonu yüksek öğrencilerin derse katılımları artar, verilen ödevleri tamamlarlar, okula zevkle gelirler, problemler onları yıldırmaz aksine mücadele ederler. Örneğin öğrencilerin dikkatinin bir kitap üzerinde yoğunlaşmasını istiyorsak öncelikle öğrenciyi bize doğru çekecek şeyler bulmalıyız; “Bak Talha” diye ismiyle hitap ederek, kitabın içindeki resimleri göstererek, ilginç bir hikâye anlatarak. Sonrasında konuya geçip yazıları okumaya başlayabiliriz (Bruno, 1996).

2.10.2. Çeşitli Yöntemlerin ve Çevresel Desteğin Kullanılması

Dikkat eğitim programları dışında uygulanan farklı teknikler ve çevresel desteğin kullanımı hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.10.2.1. Kendini Yönetme Teknikleri

Kişi kendine bazı talimatlar vererek dikkatini zinde tutmaya çalışır. Dikkati toplama sürecinde etkin rol alır. Birey davranışlarını incelemeyi öğrendikten sonra dikkatini nelerin dağıttığını da öğrenir (Antshel, Faraone & Gordon, 2012).

Kendini Yönetme Tekniklerinin aşamaları şu şekildedir (Sohlberg & Mateer, 2001):

- a) *Süreci yönlendirme*: Dikkati hemen dağılan ve sürekli dikkat becerisinde problem yaşayan kişiler maksimum fayda sağlar. Süreci yönlendirme yönteminde amaç; kişinin yaptığı işi gözlemleyerek, kendine bazı sorular sorarak, dikkatini en üst düzeyde tutmaya çalışmaktır. Örneğin, kişi verilen görevi yaparken saat alarının çalmasıyla; “ben şuan ne yapıyorum?, öncesinde ne yapıyordum?, sonrasında ne yapmam gerekiyor?” sorularını kendine sorması öğretilir.
- b) *Adımlama*: Dikkat eksikliği olan kişilerdeki genel halsizlik durumu ve uzun süre bir noktaya odaklanamama sorunlarında kullanılır. Adımlama yöntemi; yapılan iş esnasında mola vermeyi ve kişinin kendine gerçekçi amaçlar belirlemesini içerir. Bu sayede, kişi daha uzun süre yaptığı işle ilgilenebilir. Örneğin, kitap okurken her on beş sayfada bir mola vermesi.
- c) *Uygun adımlama yöntemlerini kullanmak*: Kişinin dikkatinin nerede ve ne zaman dağıldığı tespit edilir. Uygun adımlamayı belirlemede kişinin aile, öğretmen ya da yaşamındaki diğer önemli kişilerden yardım alınır.
- d) *Önemli düşünceler defteri*: Kişi bir işle meşgulken çevredeki uyarıcılar, kişinin hayalleri, sorunları vb. tarafından dikkati dağılırsa tekrar işine dikkatini vermesi zorlaşabilir. Bu sebeple, bireye aklına takılan soru ya da düşünceyi kaydedebileceği bir defter verilir ve böylece yapılan işte devamlılık sağlanır.

2.10.2.2. Problem Çözme Eğitimi

Camp ve Bash'ın (1985) ilkökul öğrencileri için Sesli Düşün (Problem Çözme Eğitimi) geliştirmiştir. Bu programda, bilişsel eğitim ve sözel destek sağlanarak problem çözülmeye çalışılır. Amaç düşünmeden hareket etmeyi önlemek ve bu sayede okul başarısını ve iletişim becerisini artırmaktır. Sesli düşün tekniğinde öğrencinin problemle ilgili kendi kendine soru sorması öğretilir: “Sorunum ne?, Planım ne?, Planımı nasıl uyguladım?, Nasıl yaptım?” (Akt: Karaduman, 2004).

Problem çözüme eğitimi içindeki 7 yaş üzerine uygulanan diğer programda ise oyunlar sayesinde, davranış kontrolü sağlanır. Bu programdaki problem çözüme basamakları şunlardır: tutum belirleme (çözebilirim), hedef seçme (sorunum ne?), beyin fırtınası (ne yapabilirim?), sonucu öngörme (eğer ki....olursa ne olur?), çözümü uygulama ve değerlendirme (nasıl oldu?) (Akt: Karaduman, 2004).

Çevresel Destekler

Çevredeki dikkat dağıtıcı uyarıcılar ne kadar azaltılırsa kişi de dikkatini o kadar yaptığı işe verir. Nadeau'ya (1995) göre, dikkat eksikliği olan bireyler, ortamdaki uyarıcı fazlalığında dikkati dağılmakta, uyaran azlığında da uyku, yorgunluk hali nüksedip yine dikkati dağılmaktadır. Bu sebeple ne fazla ne de az uyaran ortamlar dikkat toplamada işe yarar.

Çevresel destekler ikiye ayrılır; görev yönetimi ve çevresel değişiklikler:

1) *Görev yönetimi yöntemleri*: Eğitimci, dikkat eksikliği olan bireyle yaptığı görüşmeler sayesinde dikkat dağıtıcı unsurları belirler. Eğitimci kişiden dikkatinin dağıldığı ve dikkatini toplayabildiği ortamların listesini oluşturmasını ister. Liste beraber incelenerek kişiden dikkatini toplayabildiği ortamları tercih etmesi gerektiği söylenir. Ayrıca kişiden dikkatini dağıtan uyarıcılardan kurtulması istenir; radyoyu, pencereyi kapatmak, telefonun sesini kısmak gibi.

2) *Çevresel değişiklikler*: Ortam iyi bir şekilde değerlendirilip görsel uyarıcılar kaldırılırsa dikkati toplamak o derece kolaylaşır. Bu konuda küçük uyarı yazıları da etkili olabilir; bir kâğıda "lütfen rahatsız etmeyiniz" yazmak.

2.10.3. Dışsal Yardımcı Araçların Kullanılması

Kişi verilen görevi organize edip planlı ve düzenli bir şekilde ilerleyebilmesi için bazı yardımcı unsurlar devreye girer; günlük yapılacak işler takvimi, saat ya da telefon alarmini kurma, liste, sesli uyarı sistemleri gibi.

2.10.4. Psikolojik Destek

Dikkat eksikliğinin sağaltımında duygusal durum ve sosyal çevre önemlidir. Antshel, Faraone ve Gordon'un (2012) yaptıkları araştırmalar göstermiştir ki dikkat

eksikliği belirtilerinin azaltılmasında bilişsel davranışçı terapi ve gevşeme terapisi gibi yöntemleri, ciddi derecede etki etmektedir. Kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum ile beyindeki bilişsel işlevler arasında azımsanmayacak derecede bir bağ bulunmaktadır. Nörolojik bozukluklar ile psiko-sosyal faktörlerin beraber yaşanması sonucu dikkat eksikliği olabilir. Psiko-sosyal destek yaklaşımı, bir nevi bir psikoterapidir; destekleyici dinleme, gevşeme alıştırılmaları ve psikolojik yardımı içerir.

2011 yılında yayınlanan Amerikan Pediatri Akademisi kılavuzunda, öncelikle dikkat eksikliği tedavisinde davranış terapisi ve ailelere psikososyal eğitim önerilmiştir. Eğer bu tedaviden sonuç alınamazsa ilaç tedavisine geçilmesi önerilmiştir (Akt: Soysal, 2013). İlaç tedavisi dikkat eksikliği olan çocuklarda kullanılsa da semptomların sağaltımında yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple ilaç ve davranış tedavisinin beraber uygulanması daha iyi sonuç verir (Sergün Türe, 2010). Aynı görüşü Selçuk (2000) da savunmaktadır; ilaç tedavisi, davranış kontrolü eğitimi ve ebeveyn bilgilendirilmesinin en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir.

Krowatschek ve Krowatschek (1994) tarafından geliştirilen okulda gevşeme alıştırılmaları programı, ilkokul 1. sınıf ile ortaokul 6. Sınıf arası çocuklara uygulanır. Açılan hafif ve dinlendirici bir müzik sayesinde öğrencilerin gevşemesi ve dinlenmesi sağlanır. Böylece rahatlayan ve gerginlikten uzaklaşan bedenlerin dikkatlerini toplaması sağlanır (Akt: Karaduman, 2004).

Schultz ve Schultz'un (2002) geliştirdiği gevşeme çalışmaları programının içeriğinde, kısa hikâyelerle gevşeme çalışması yapılarak kas gevşetme teknikleri öğretilerek çocukların bedenlerine dair farkındalıkları artırılmaya çalışılır.

2.10.4.1. Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Yöntemi

Spivack ve Shure'ın (1999) bilişsel yaklaşımı temel alarak geliştirdiği bir kişilerarası problem çözme eğitimi olan BSC yönteminin amacı, çocuklara neyi düşünmeleri gerektiğini değil, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmektir. BSC programının üç ayrı çeşidi vardır: Okulöncesi çocuklar için (59 ders), ilkokul öğrencileri için (83 ders) ve ortaokul öğrencileri için (77 ders). Bu yöntem, çocuklara kendi kendine düşünme, problemlere yönelik alternatif yollar üretme ve

düşüncelerinin doğruluğunu test etme imkânı sağlar. Ayrıca öngörü becerisi, riskli davranışların sonuçlarını bilme, öfke ve davranış kontrolünü de öğretir (Akt: Özcan, 2007).

Çocukların empati becerilerini geliştirmede, duygularını ve davranışlarını kontrol etmede faydası vardır. Problem çözme becerisi kazanmak için BSC yöntemi duygulara önem verir ve karşıdaki insanın ne hissedeceğine dair düşünmeyi öğretir. BSC yönteminde problem çözme becerileri çocuklara oyun şeklinde, hikâyelerden yararlanılarak ve rol oynama metotlarıyla ile öğretilir ve problem çözme becerisinin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağına dair rehberlik edilir. Bu yöntemin dikkat eksikliği olan çocukların sosyal becerilerini de artırdığı bilinmektedir (Öğülmüş, 2004).

2.10.4.2. Triple P Ebeveyn Eğitim Programı

Sanders'in (2000) davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme temelinde geliştirdiği Grup Triple P Ebeveyn Eğitim Programı önleyici rehberlik hizmeti verir ve önemli duygusal ve davranışsal problemler çıkmadan çözmeyi amaçlar. Özellikle, program anne babaların çocuk eğitimine dair bilgi ve becerini artırarak ve sorunlarla pozitif yöntemlerle başa çıkarak; çocuklarıyla daha az çatışmanın olduğu ve daha çok paylaşım ve etkileşimin olduğu bir ortam hazırlamak amaçtır (Akt: Öztürk, 2013).

Triple P Programı, ebeveynlerin duygularını nasıl kontrol edebileceklerini ve çocuklarının etkili sosyal becerileri kazanma sürecinde nasıl rehberlik edeceklerini öğretir. Bu beceriler sayesinde aile huzuru, birlikteliği artar ve çatışmalar azalır (Şahin, 2009).

2.10.4.3. Davranış Değiştirme Yöntemleri

Dikkat eksikliği olan çocukların davranış yönetimi zayıf olduğundan bazen kontrolü tamamen kaybedebilirler. Bu sebeple ilk önce dikkat eksikliği olan çocuklar için davranış analizi yapılması gerekir. Buna göre davranışı; (A) davranış öncesi, (B) davranış ve (C) davranışsal sonuç şeklinde üçe ayırıp inceleme yapmak gerekir. (Özdoğan vd., 2005). ABC davranış analizi yapılırken ilk önce davranış öncesinde (A); olumsuz davranış öncesi ne oldu, ortamda kim/kimler vardı, nerede ve saat

kaçta oldu vb. sorular cevaplanır. Davranışta (B) ise; ne yaptı, ne söyledi, davranışın sıklığı, şiddeti ve süresi ne kadar vb. soruları cevaplanır. Davranışsal Sonuçta (C) ise; çocuğa verilen tepki, olumsuz davranış sonunda çocuğun dikkat seviyesindeki değişiklikler incelenir (Selçuk, 2002).

Dikkat eksikliği olan çocuklarda bu model uygulanırken ödül ve cezadan yararlanılır. İstendik davranıştan hemen sonra verilen ve davranışın yinelenme olasılığını artıran ödül olumlu pekiştiricidir. Pekiştiriciler; somut (para, çikolata), soyut (öpme, sarılma) ve içsel pekiştirici (kendini takdir etme) olarak üçe ayrılır. Olumlu davranışın sürekliliğini sağlamak için açık, net ve basit kuralların beraberce belirlenmesi gerekir. Kurallara uyma durumuna göre de ödül ve ceza verilir (Şenol vd., 2006). Dikkat eksikliği olanlar kuralları bilmelerine rağmen kurallara uymakta güçlük çekerler. Verilecek cezaların ne olduğu önceden çocuğa açıklanır ve olumsuz davranış sonucu çocuğa hangi davranıştan ötürü ceza (istediği şeyden mahrum etmek) aldığına dair açıklama yapılır (Tahiroğlu, 2003).

2.10.5. Bilgisayar Destekli Dikkat Eğitim Programları

Dikkat eksikliği olan çocukların eğitiminde son yıllarda elektronik ortamda verilen eğitimlerin önemli bir yeri vardır. Aşağıdaki yöntemler de bilgisayar ortamında sunulan eğitimlerdir.

2.10.5.1. İşitsel Algı (Berard AIT) Metodu

Berard AIT Eğitiminde, amaç sağ kulak ile sol beyin bağlantısını güçlendirerek kişinin algılama seviyesini artırmaktır. Sağ kulağa alçak ve yüksek frekanslı ayarlanmış müzik verilerek sol beyin eğitilir ve böylece zihin yeni yollar bularak algılama kapasitesini artırır (Faber, Lascioli & Guerriero, 2015).

Berard Metodu üç yaş ve üzeri kişilere uygulanır. Berard AIT yöntemi; dikkat eksikliği, otizm, gelişimsel bozukluklar, kekemelik veya konuşma engelleri, disleksi, disgrafi, öğrenme güçlükleri, okuma ve yazma sorunları, engelli bireylerin davranış kontrolü sağlanması, duygudurum sorunları, uyum sorunu yaşayanların sosyal uyumunu artırma gibi birçok alanda fayda sağlayan zihni zinde tutan bir tekniktir. Maria Callas ve Pavorotti gibi ünlü isimler de ses kontrolü sağlamak ve işitsel

algılarını yükseltmek için bu eğitimden faydalanmışlardır. Hitabet gücünü ve sözel ifadeyi de artırdığı için birçok sanatçı ve yazar da bu eğitimi almışlardır (Brown, 1999).

2.10.5.2. Pay Attention

4-11 yaşları arası çocukların dikkat seviyelerini geliştirerek günlük yaşam faaliyetlerinde olumlu değişiklikler oluşturmakla beraber, akademik, sosyal ve psikolojik problemlerine çözüm bulmak amacıyla “Dikkat Et” (Pay Attention) adlı bilgisayar modeli, Thomson, Kerns, Seidenstrang, Sohlberg ve Mateer (1994) tarafından geliştirilmiştir (Akt: Karaduman, 2004). Pay Attention modelinin kuramsal temeli ile Dikkat Sürecinin Eğitimi modelini temelleri aynıdır. Okul eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş olan bu programda çocuklar dikkat süreçlerini kontrol altına almayı öğrenirler.

Kulak arkasına elektrotlu bir şapka geçirilir. Bu şekilde beyin dalgaları çevrilir ve çocuklar bilgisayardaki etkinlikleri dikkat sayesinde kontrol edebilirler. Yani bilgisayar ekranında çıkan etkinlikleri klavye ya da fare kullanarak değil zihin gücüyle yönetir, oyuna dikkat ettiği sürece oyun devam eder. Etkinlikler tekrarludur, kolaydan zora gider. Etkinlikler seçici, sürekli, bölünmüş ve görsel dikkat yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Program yedi yaş üstü çocuklardan daha çok verim alınmaktadır. 15 seans sonunda çocuklar dikkatlerini anlayarak okuma ve can kulağıyla dinlemeyi öğrenirler. Her sınıf seviyesi için farklı etkinlikler vardır, bu sayede başarılı olmak için gerekli olan becerileri kazanmış olurlar (Ashton, 2001).

Dikkati geliştirmeye yönelik geliştirilen pay attention modeli beş aşamadan oluşmuştur (Ashton, 2001):

1. Yoğunlaşmayı artırmak: İlk aşama olan odaklanma aşamasında daha basit etkinlikler vardır; denizde yüzen bir balığın ya da havada uçan bir kuşun takip edilmesi istenir.

2. Görsel takip yeteneğini geliştirmek: Sınıf içinde görsel takip ne kadar düşükse öğretmen de o derece az takip edilir. Buradaki görev ekrandaki nesneyi takip etmeye yönelik hamlelerin yapılmasıdır.

3. *Görev zamanını artırmak*: Bu aşamada kişinin bloklardan bir kule yapıp istenen hedefe ulaştırması beklenir; blokların düşmesi halinde işlem tekrarlanır.

4. *Kısa süreli bellekle ilgili sıralama becerisinin geliştirilmesi*: Ekrandan geçen blokları takip edip sonrasında geliş sırasına göre hatırlayıp işlem yapması istenir. Bu etkinlikler kısa süreli belleği geliştirir.

5. *Ayırt etme becerisini geliştirme*: Kişideki dürtüsel davranışların sağaltımını sağlar. Kişi oyunda astranottur ve üzerine doğru gelen beyaz gök cisimlerinden kaçması istenir.

2.10.5.3. Neurofeedback

Neurofeedback beyin dalgalarının (Theta, Smr ve Beta) görüntülenerek geribildirim olarak bireyin beyin dalgalarını denetim altına almayı sağlayan ve 7-16 yaş arası çocuklara uygulanan bir programdır. Neurofeedback'in amacı, beyin fonksiyonlarını geliştirip etkililiğini artırmaktır. Eğitim süresince beyin dalgaları saçlı deriye yerleştirilen elektrik sensörleri sayesinde gözlemlenir, bilgiler bilgisayara aktarılır. Bireyin bilgisayar oyunu olarak gördüğü ekranda oyunda yaptığı her doğrudan ödül sinyali alır ve böylece kişi beyin dalgalarının doğru yöne iletilmesi için motive edilerek beyin fonksiyonlarının gelişimi sağlanır. Toplam 20 seansta kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir; fakat eğitim 40 seanstan oluşmaktadır. Beynin, bir kez doğru frekansa yöneltilmesi konusunda eğitildikten sonra diğer frekanslara dönmek istemediği için Neurofeedback yönteminin kalıcı öğrenme sağladığı söylenmektedir. Neurofeedback yönteminin geniş bir kullanım alanı vardır; dikkat eksikliği, anksiyete, depresyon, öğrenme güçlüğü, davranış problemleri, kronik baş ağrıları ve uyku bozuklukları vb. Fakat modelin en yüksek başarıyı sağladığı alan çocuk ve ergenlerdeki dikkat ve hafıza sorunlarıdır (Küçükyaşıcı, 2012).

BÖLÜM III

3.1. DİKKAT İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dikkat ile ilgili sırasıyla yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

3.1.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Dikkat eksikliği olan ya da normal dikkat seviyesine sahip bireyler için uygulanan çeşitli dikkat becerisi geliştirme programları ve bunların sonuçlarına dair yurt içinde yapılan araştırmalar, kronolojik sıraya göre aşağıda yer verilmiştir.

Kaya (1989) ve Kaymak (1995) okulöncesi çocuklarla ve Kaymak'ın (2003) ise ilkokul 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 10 kız ve 10 erkek öğrenci üzerinde yaptıkları dikkat toplama becerisinin geliştirilmesine dayalı yapılan çalışma bulgularına göre Lauster (1975) tarafından geliştirilen 24 oturumluk Frostig Program ve Dikkat Toplama Eğitimi Programı alan çocukların dikkatini yoğunlaştırma becerilerinde yükselme saptanmıştır.

Arık ve Ayçiçeği (1990), dikkatin zamana bağlı değişim gösterme durumunu (günde dört defa) araştırmak için dikkat ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda dikkat seviyesinin en az sabah, en fazla öğleden sonra olduğu sonucuna varılmıştır. Sebebini araştırmak için sekiz kişiye glikoz yüklemesi yapıp aç ve tok olarak tekrar ölçümler yapılmıştır ve dikkat seviyesinin en fazla glikoz yüklenmesi yapıldıktan iki saat sonra maksimum seviyeye ulaştığı saptanmıştır. Araştırma bulguları göstermiştir ki kahvaltı yapmak ile dikkat seviyesi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Karaduman (2004), Kanada'da anaokulu, ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada deney grubuna 16 oturumluk, Ettrich (1998) tarafından geliştirilen "Konsantrasyon Eğitim Programı" ve Lauster (1999) tarafından geliştirilen "Konsantrasyon Oyunları Dikkat Eğitim Programı" uygulaması sonunda, kontrol grubuna göre deney grubunun dikkat toplama seviyelerinde artış sağlanmıştır. Eğitim sonrası sadece dikkat seviyelerinde değil akademik başarı ve benlik algılarında da anlamlı bir artış yaşanmıştır. Bunun yanında cinsiyet ve dikkat seviyesinde bir bağ bulunmamıştır.

Öztürk ve Albayrak-Kaymak (2004), yaptıkları araştırmada dikkat eksikliği tanısı almış çocukların ebeveynleri için Cunningham vd. (1998) geliştirdiği Anne-Baba Eğitim Programının etkililiğini incelemişlerdir. Yarı deneysel çalışmaya, dikkat eksikliği tanısı almış ve tedavi gören 6-12 yaş aralığında çocuğu olan 41 anne (24'ü deney, 17'si kontrol) katılmıştır. 12 oturumluk program, tedavi görülen hastanede, 2 saatlik, haftada bir, bir ay sonrasında da izleme oturumu uygulanmıştır. Eğitim, ebeveyn ve çocukların doldurduğu bir dizi ölçüm, annelerin açık uçlu soruları değerlendirmeleri ve grup liderinin gözlemleri ile değerlendirilmiştir. Bulgular, programın annelerin iletişim, sorun çözme becerisi, bilinçlilik düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yaycı (2007), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat kabiliyetlerini geliştirmek için 14 kız ve 14 erkek olmak üzere 28 öğrenciyi 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulamıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında çocuklara d2 dikkat testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat kabiliyetlerini geliştirme adına anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Özcan (2007), dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alan 6-11 yaş grubu 33 çocuğa 14 oturumluk bilişsel yaklaşımı temel alan kişilerarası sorun çözme beceri eğitim programı olan Ben Sorun Çözebilirim (BSC) tekniğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda BSC eğitimi sonrasında çocukların dikkat seviyelerinin yükseldiği görülmektedir.

Demirova (2008), piyano eğitiminin dikkat becerisi üzerine etkisini araştırmak amacıyla ilkokul öğrencilerine piyano eğitimi vermiştir. Araştırma sonucunda piyano eğitimi sayesinde ilkokul öğrencilerinin dikkati yoğunlaştırma becerilerini artırmada olumlu yönde etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kuşçu (2010), Orff-Schulwerk yaklaşımı kullanarak yaptığı müzik etkinliklerinin çocukların dikkat becerilerine etkisini incelediği bir araştırma yapmıştır. 5-6 yaş arası 10 çocuğa, 12 oturumluk, araştırmacı tarafından düzenlenen müzik eğitim programı uygulanmıştır. Öntest ve sontest olarak FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları

incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin dikkat becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre manidar bir şekilde arttığı görülmüştür.

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010), Montessori yönteminin 5-6 yaş çocukların dikkat becerileri üzerindeki etkisini incelemek için bir araştırma yapmıştır. Anaokulunda eğitim gören 44 çocuğa (22 montessori eğitimi alan, 22 devlet okulunda eğitim gören) Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (FTF-K) uygulanmıştır. Bulgular, Montessori eğitimi alan çocukların dikkat toplama becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Adsız (2010), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan spor eğitiminin dikkatin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Eğitim öncesinde, 8. haftada ve 12. haftada öğrencilerin dikkat düzeyleri Bourdon Dikkat Testi ile ölçülmüştür. 30 kişilik deney grubuna 12 haftalık, haftada 2 gün, 1 saat 15 dakikalık düzenli spor eğitimi spor öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre spor yapan öğrencilerin dikkat seviyesi %83 oranında daha fazla olduğu, erkeklerin kızlara kıyasla %51 oranında daha dikkatli olduğu, kardeş sayısının artmasının dikkat düzeyini azalttığı ve anne eğitim düzeyinin artmasıyla dikkat seviyesinin de arttığı bulunmuştur.

Çalık (2010), Denizli’de Görme Engelliler İlkokulu’nda öğrenim gören 7-15 yaşarası az gören 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Kerns ve Thomson’ın (1999) 4-10 yaş arası çocuklar için geliştirdiği 18 oturumluk bilgisayar destekli dikkat eğitim programı olan Pay Attention uygulanmıştır. Araştırma sonunda uygulanan dikkat eğitimi sayesinde, az gören çocuklardaki görsel algılama ve günlük yaşam becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Uskan (2011), yaptığı araştırmada 8-10 yaşındaki, dikkat eksikliği tanısı alan, 60 çocuğa (30 deney, 30 kontrol grubu) haftada beş gün olmak üzere 20 oturumluk oyun programı uygulamıştır. Bu oyunlar Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu’nun (2004) Dikkat Geliştiren Oyunlar kitabından seçilmiştir. Program sayesinde çocukların dikkat sürelerinin arttırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, dikkat geliştirme programının dikkat süresini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Bozan ve Akay (2011), Çanakkale’de dikkat eksikliği tanısı almamış, 27’si kontrol 27’si deney grubu olmak üzere toplam 54 ilkokul 5. sınıf öğrencisine 15 oturumluk dikkat eğitim programı uygulamıştır. Dikkat eğitimi öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunun dikkat seviyeleri Bourdon Dikkat Testi ile ölçülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre dikkat eğitim programı uygulanan öğrencilerin dikkat toplama kapasiteleri kontrol grubuna göre artış göstermiştir.

Asan (2011), dikkat eksikliği olan çocukların dikkat düzeylerini artırmak amacıyla 9-13 yaş arası 40 öğrenciye, her biri 80 dakika olmak üzere 24 seanslık masa tenisi egzersiz programı yapılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında çocuklara Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda masa tenisi egzersizlerinin öğrencilerin dikkat becerilerini artırmada olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Çetin (2011), Konya’da bir rehabilitasyon merkezinde eğitim gören zihinsel yetersizliği olan üç asıl, üç yedek bireyin dikkat süresini artırmak amaçlı bireysel ve grup etkinlikleri uyguladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat süresini artırdığı; bunun yanında bireysel etkinliklerin daha iyi sonuç verdiği bulunmuştur.

Karakan (2011), İstanbul’da bir danışma merkezinde özel eğitim gören 18-48 aylık otizm tanısı verilmiş 20 çocuk üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada 16 oturumluk, otizmlili çocuklara uygun hazırlanmış destek eğitim programı uygulanmıştır ve bu çocukların dikkat becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulanan destek eğitim programı sonunda otizmlili çocukların dikkat becerilerinde ve verilen komutlara uyma becerisinde artış olduğu görülmektedir.

Dereceli (2011) yaptığı araştırmada Tai-Chi eğitiminin DEHB’li çocukların dikkat ve iç- dış denetim odağı seviyelerine olan etkisini araştırmıştır. 7-12 yaş 12 öğrenciye (6 kız, 6 erkek) 16 haftalık eğitim uygulanmıştır. Öğrencilerin denetim odakları Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile ve dikkat seviyeleri ise Stroop Dikkat Testi TBAG Formu ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, Tai-Chi eğitiminin dikkat eksikliği olan çocukların dikkat seviyesini arttığını göstermiştir.

Akçınlı Yurdakul, Çamlıyer, Çamlıyer, Karabulut ve Soytürk (2012), ilkokul öğrencilerinin dikkat ve hafıza becerilerini artırmada Hareket Eğitimi Programının etkisini araştırmıştır. 2. sınıfa giden 8 yaşındaki 69 çocuğa; 12 haftalık, haftada 2 ders saati süresince Hareket Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise 77 öğrenci bulunmaktadır. Eğitim öncesi ve sonrası Benton Görsel Bellek Testi tüm öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan Hareket Eğitimi Programının çocuklardaki dikkat ve hafıza becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Tunç (2013), golf sporunun dikkat becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 8 hafta boyunca haftada 2 gün, 80 dakikalık Golf Vuruş Teknikleri Programı, 14-15 yaş grubu 30 öğrenciye uygulanmıştır. 30 öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında tüm öğrencilere Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, Golf Vuruş Teknikleri Programının dikkat becerisini artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Gözalan (2013), Karaman’da 5-6 yaşındaki 62 çocuğa “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uygulamıştır. Araştırmanın amacı uygulanan dikkat eğitim programının 5 ve 6 yaş çocukların dikkat ve dil becerilerine etkisini incelemektir. Çocukların dikkat seviyeleri FTF-K Testi ile (5 Yaşındaki Çocuklar İçin Konsantrasyon Testi) dil beceri seviyeleri ise Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının başarıyı ve dikkat seviyesini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Öztürk (2013), İzmir’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve en az 2 ay ilaç tedavisi (metilfenidat) görmüş, 7-12 yaş arası, 60 çocuk ve anne babası ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitim Programı uygulanan anne-babanın çocuklarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite semptomlarını azaltması amaçlanmıştır. Uygulanan eğitim sonunda dikkat eksikliği ve hiperaktivitetanı almış çocukların semptomlarında ve davranışsal problemlerinde azalma saptanmıştır.

İnel (2014) sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon seviyelerine olan etkisini araştırmıştır.

Öğrencilerin dikkat seviyeleri NeuroSky's MindWave-EEG cihazı; motivasyon seviyeleri ise Pintrich, MSLQ For 12-18 Year Old Children ölçeği ile ölçülmüştür. 21 kişilik deney grubuna 6 hafta boyunca dersler bilgisayar temelli materyallerle; kontrol grubuna ise dersler kitaba bağlı ve sadece harita kullanılarak işlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar temelli materyallerin öğrencilerin dikkat sürelerini ve derse dair motivasyonlarını arttırdığını göstermiştir.

Yavuz (2014), okul öncesi çocuklarına uygulanan dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı dikkat eğitim programının etkililiğini incelemiştir. 22 çocuk Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeği ile deney grubuna seçilmiştir. Dikkat seviyelerini belirlemek amacıyla (FTF-K) 5 Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi ve Frostig Görsel Algı Testi eğitim öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Uygulanan 8 haftalık dikkat eğitim programının sonunda çocukların seçici dikkat seviyelerinde artış olduğu görülmüştür.

Seçer ve Kaymak Özmen (2015), dikkat becerisini artıran etkinliklerin okul öncesi çocukların dikkat ve düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. 40 oturumluk Dikkat Becerisini Artırıcı Eğitim Programı haftada 5 gün olmak üzere, okul öncesi eğitim gören 24 çocuğa uygulanmıştır, 24 çocuk da kontrol grubuna seçilmiştir. Dikkat eğitimi öncesi ve sonrası çocuklara Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu ve Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, dikkat eğitimi alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla düşünme ve dikkat toplama becerisine sahip olduğunu göstermiştir.

Çölgeçen (2015), DEHB tanısı almış olan 7-16 yaş çocuk ve ergenlerde Neurofeedback ile medikal tedavinin etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmada 25 kişiye 40 seanslık Neurofeedback tedavisi, 30 kişiye de medikal tedavi yöntemi uygulanmıştır. Tedavi öncesi ve tedavi sonrasında DEHB Belirti Tarama Listesi, Conner's Aile Değerlendirme Formu ve Sürekli Performans Testi (CPT) uygulanmıştır. Bulgular medikal tedavi ile Neurofeedback tedavisi sonrası sürekli dikkat konusunda ve uygunsuz tepkileri bastırmada aynı oranda olumlu etkide olduğunu göstermiştir.

Temel, Kurtulmuş ve Kaynak (2016), Bilişsel Gelişim Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarındaki dikkat, bellek ve algı becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 45 etkinliği olan ve 12 oturumdan oluşan Bilişsel Gelişim Eğitim Programı, okulöncesi eğitimi gören 12 çocuğa uygulanmıştır ve 12 çocuk da kontrol grubuna seçilmiştir. Araştırmanın verileri Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu ve Genel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, uygulanan eğitim programının çocuklardaki dikkat, bellek ve algı becerilerini artırmada olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Özoğlu (2016), yaptığı çalışmada DEHB tanısı olan 9-10 yaş 8 öğrenciye uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının dikkat becerisi seviyeleri ve duygusal zekâ üstündeki etkisini incelemiştir. 10 oturumluk, her oturumu 120 dakikalık "Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programı" deney grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerin dikkat becerileri d2 Dikkat Testi ile duygusal zekâ seviyeleri ise Bar-On Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinde artış sağladığını; bunun yanında dikkat becerileri üzerinde ise herhangi bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir.

Vural (2016), Life Kinetik (LK) antrenman eğitimlerinin erkek basketbolcuların dikkat, denge ve tepkime süresi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. 12 haftalık, ısınma hareketleri esnasında verilen, her biri 40 dakikalık LK antrenman eğitimi 16 erkek basketbolcuya uygulanmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası dikkat seviyeleri d2 dikkat testi ile görsel ve işitsel tepkime ölçümü Newtest 1000 aleti ile ve denge düzeyleri Y-Denge (YBT) testi ile ölçülmüştür. Sonuç olarak verilen eğitimin denge düzeyi üzerinde bir etkisi bulunmazken; dikkat seviyesinin, tepkime sürelerinin ve psikomotor hızlarının geliştiği saptanmıştır.

Ilık (2017), yaptığı çalışmada dikkat eksikliği tanısı almış kaynaştırma öğrencilerine verilen Bireysel Dikkat Geliştirme Eğitiminin dikkat becerilerini artırmadaki etkisini belirlemeyi ve öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışmaya 16 öğrenci, 14 öğretmen katılmıştır ve öğrencilere 10 oturumluk dikkat eğitimi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Bourdon Dikkat Testi ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Bulgular, verilen dikkat eğitiminin dikkat eksikliği

olan öğrencilerin dikkat becerilerini artırdığını göstermiştir. Öğretmenler ise dikkat eksikliği olan öğrencilerin dikkat sürelerinin ve akademik başarılarının arttığını belirtmiştir.

Çelik, Beyleroğlu ve Hazar (2017), yaptıkları araştırmada egzersiz programının öğrencilerin dikkat seviyeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 18-20 yaş arası, 20 kişilik üniversite öğrencisi olan deney grubuna 4 haftalık, haftada 3 gün 80'er dakikalık egzersiz programı uygulanmıştır. Araştırma öncesi ve sonrası d2 dikkat testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular alınan egzersiz eğitiminin öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmada olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar ve sonuçları incelendiğinde çalışma gruplarının daha çok dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bireylerden seçildiği, sadece dikkat eksikliği olduğu saptanan bireyler üzerinde yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

3.1.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Dikkat eksikliği olan ya da normal dikkat seviyesine sahip bireyler için uygulanan çeşitli dikkat becerisi geliştirme programları ve bunların sonuçlarına dair yurt dışında yapılan araştırmalar, kronolojik sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Earhart (1970), dört yaş çocuklarının gelişim görevlerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak sağlıklı kişiler için hazırladığı bir dikkat eğitim programı geliştirmiştir. Dikkat seviyeleri düşük olan dört yaş çocukları için sağlıklı kişiler için hazırladığı dikkat eğitim programını uygulamıştır. Eğitimde kullanılan araç gereçler; ahşap bloklar, gerçek hayvan fotoğrafları ve uyarıcı şekillerdir. Araştırma sonunda çocukların dikkat becerilerinde ve bilişsel yeterliliklerinde manidar bir artış bulunmuştur.

Williams (1989), 20 oturumluk Dikkat Sürecinin Eğitimi Programını dikkat eksikliği ve hiperaktivite teşhisi koyulmuş 8-13 yaş arası 6 çocuğa uygulamıştır. Uygulama sonunda dikkat seviyeleri ve okul başarısında yükselme yaşanmıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Du Paul, Guevremont ve Barkley (1992) dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış 5. sınıfta öğrenim gören erkek çocukları üzerinde araştırma yapmıştır. Uygulanan dikkat eğitim programında, istenen davranıştan uzaklaşıp dikkat dağıldığında çocuk kırmızı ışıkla uyarı almaktadır. Öğrencinin sayısal ve sözel derslerindeki davranışları da kontrol edilmiştir. Araştırma sonunda ilaç desteği de alan öğrencinin dikkatini daha fazla toplayabildiği bulunmuştur. Ayrıca farmakolojik destek ve davranış eğitiminin beraber başarıya ulaştığını da kanıtlamıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Corcum ve Siegel (1993) Zihni Başarı Testi, dikkat becerisini test eden ölçeklerden biridir. Bilgisayar programı olarak tasarlanmıştır ve uygulama süresi beş dakikadır. Deney grubundaki bireylerden ekranda “z” den sonra “a” harfini gördüklerinde tuşlara basmaları istenmektedir. İstenmeyen harfler görüldüğünde tuşlara basmak dürtüsellikle ilgilidir. Denekler %18’lik bir başarı grafiği yakalamıştır (Akt: Yayıncı, 2007).

Thomson (1995), beyin travması geçirmiş 14-17 yaş arası 6 ergene, 12 oturumluk Dikkat Sürecinin Eğitimi Programını bireysel olarak uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre verilen eğitim sayesinde ergenlerin dikkat seviyesi, sayısal zekâ ve okuma hızlarında anlamlı bir artış saptanmıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Krowatschek ve Krowatschek (1996), dikkat becerisini artırmak için kendi kendine komut verme ve bilgilendirme yöntemlerini kullanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce çocuklara dikkatin nasıl toplanması gerektiği ve dağıldığı konularında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ayrıca gevşeme egzersizi ve kendi kendine komut verme tekniklerini kullanarak çocukların anneleriyle beraber çalışma ortamları kayıt altına alınmıştır ve bilgilendirme toplantıları düzenlenerek çalışma esnasında görülen eğitim hataları tartışılmıştır. Bu araştırmalar anne-babalara beş defa, öğretmenlere de iki defa bilgilendirme toplantısı yapılmasıyla benzerlerinden farklılaşmaktadır (Akt: Karaduman, 2004).

Diebel ve Feige (1998), “Reha Com Metodu” adını verdikleri bilgisayar destekli bir dikkat toplama yöntemi oluşturmuşlardır. Programın uygulanma aralığı

5-10 yaş çocuklardır ve üç ayrı gruba (okulöncesi, 2. sınıf ve 4. sınıf) uygulanmaktadır. Basitten zora giden ve zorluk aşaması 24 olan programda çocuklara bilgisayar ortamında resimler (hayvan resimleri, farklı nesnelere vb.) 3, 6, 9'lu gruplar şeklinde sunulmuştur ve çocuktan istenen figürü bulması istenmektedir. Uygulama esnasında ilgi, istek, yönergeleri anlayıp bunlara uyma gibi koşullar dikkate alınarak gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul öğrencilerinin, okul öncesine göre bu programdan daha fazla faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

Thompson ve Thompson (1998) yaptıkları araştırmada, dikkat eksikliği olan çocuk ve yetişkinler üzerinde Neurofeedback tedavisi sonrası sürdürülebilir dikkat seviyeleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya 5-17 yaş 98 çocuk, 18-63 yaş 13 yetişkin, toplamda 111 kişiye 40 seanslık Neurofeedback tedavisi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; dikkat eksikliği belirtilerinde azalma, sürdürülebilir dikkatlerinde artma, akademik başarılarında artma ve ayrıca IQ seviyelerinde 12 puanlık bir yükselme olduğu saptanmıştır.

Clikeman, Nielsen, Clinton, Parle ve Conner'in (1998) 2. ve 6. sınıflar arasında öğrenim gören 8-12 yaşları arasındaki 21 öğrencinin dikkat toplama becerilerini artırmak amaçlı 18 oturumluk bir eğitim programı uygulamıştır. Araştırmada çocukların dikkat seviyelerini belirlemek için görsel ve işitsel dikkat testi kullanılmıştır. d2 Dikkat Testi görsel test olarak uygulanmıştır. Kısa Dikkat Testi de işitsel test olarak seçilmiştir; bu testte öğrenciye bir dizi harf ve sayı dinletilip duyduğu sayı ve harf miktarı sorulmuştur. Çalışma sonunda bulgular göstermiştir ki uygulanan dikkat eğitimi sayesinde öğrencilerin görsel ve işitsel dikkat becerilerinde artış saptanmıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Semrud-Clikeman vd. (1999), iki farklı dikkat programını birleştirerek (Problem Çözme ve Dikkat Sürecinin Eğitimi) uygulama yapmışlardır. Grup; dikkat eksikliği olup uygulamaya katılan, dikkat eksikliği olup uygulamaya katılmayan, dikkat eksikliği olmayan çocuklar olmak üzere üçe ayrılmıştır. Dikkat eksikliği olup uygulamaya katılan grup 5-7 kişiden oluşmaktadır ve 18 oturumluk uygulama görmüşlerdir. Araştırmanın sonunda, dikkat eğitim programına katılan çocukların görsel ve işitsel dikkatlerinde artış saptanmıştır. Bu farkı öğretmenleri de fark etmiş; verdikleri ödevleri tamamlama başladıklarını belirtmiştir.

Kerns, Eso ve Thomson (1999), dikkat eksikliği ve hiperaktivite teşhisi almış 7-11 yaşları arasındaki 11 tane çocuğa, 16 oturumluk “Dikkat Et” (Pay Attention) adlı bilgisayar programı uygulamıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre verilen eğitim programı çocukların dikkat seviyelerinde artış sağlamıştır (Akt: Karaduman, 2004).

Solberg ve Mateer (2001), dikkat becerisini geliştirmek amaçlı bir dikkat eğitim programı geliştirmiştir. Solberg ve Mateer dikkatin sözel olarak doğrudan bilgilendirme ile gelişeceği düşüncesini savunmaktadırlar. Geliştirilen dikkat programında etkinlikler sık sık tekrarlanmaktadır. Programın hedefi görsel ve işitsel dikkat becerisini artırmak olsa da işitsel dikkat etkinlikleri daha fazladır. Yapılan program dikkat eksikliği olan 4 bireye 4-8 hafta arası bireysel olarak eğitim verilmiştir ve uygulama deney grubu lehine sonuçlanmıştır.

Kurtz vd. (2001), beyin travması geçiren hastalar için Dikkat İşlemleri Eğitimi ve Prospektif Bellek Eğitimi adında iki bilişsel yöntem geliştirildiğini belirtmiştir ve bu yöntemler şizofreni hastaları üzerinde araştırılmıştır. Temel entelektüel fonksiyon ve semptomlarda değişiklik gösteren 6 şizofreni hastası (3 deney grubu, 3 kontrol grubu) ile çalışma yapılmıştır. Hastalar haftada 2 gün ve 1 saatlik oturumlarda 4 ay boyunca eğitim görmüşlerdir. Sonuçlar, tedavi edilen üç hastanın her biri için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Deney grubundaki 3 hastadan 2’sinde Bölünmüş Dikkat ve Sürekli Dikkat Testlerinde belirgin bir gelişme görülmüştür.

Fabiano ve Pelham (2003), davranışçı sınıf müdahalelerinin, dikkat eksikliği için deneysel olarak desteklenen bir tedavi yöntemi olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu vaka çalışması, mevcut bir davranışın nasıl değiştirildiğini rapor etmiştir. Dikkat eksikliği tanısı alan üçüncü sınıf bir erkek öğrencinin bir davranışsal müdahalesinde ilerleme kaydedilmiştir. Yapılan davranışsal gözlemler, davranışta düzelme ve yıkıcılıkta azalma olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu tarafından da öğrencideki gelişme ve ilerlemeler fark edilmiş ve dikkat eksikliği olan çocuğun sınıf kurallarına daha fazla uyduğu görülmüştür. Bu vaka çalışması, dikkat eksikliği olan çocuklar için var olan davranışsal tedavilerin sınıf ortamında değerlendirilmesinin ve değiştirilmesinin önemini göstermektedir.

Majorek, Tuchelmann ve Heusser (2004) Terapötik Eurythmy terapisinin DEHB olan 5 çocuk üzerinde davranışsal (dikkat süresi, çalışma temposu, sosyal davranış...) etkilerini incelenmiştir. Terapi öncesi ve sonrası d2 dikkat testi uygulanmıştır. Öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında psikomotor hız, dikkat süresi ve sosyal davranış sorunları üzerinde anlamlı farklılaşma saptanmıştır, toplam işaretleme sayısı (TN) ve seçici dikkat (TN-E) tüm öğrencilerde artmıştır. Ebeveynlerinin ifadelerine göre, terapi sonrası tüm çocuklar ödevlerini yapmak için daha kolay motive olmuşlar ve serbest zamanlarını daha verimli geçirmişlerdir.

Rocha, Schreiber ve Stahmer'nin (2007) belirttiğine göre otizmi olan genç çocukların, iletişime başlamada ve iletişim esnasında cevap vermede eksiklikleri vardır. Bu çalışma, otizmliler çocukların dikkatlerini artırmada ebeveyn tarafından uygulanan bir müdahaleyi incelemek üzere tasarlanmıştır. Ebeveynler dikkati artırma yöntemleri konusunda eğitilmeleriyle birlikte otizmliler çocuklarında da iletişime cevap vermede ve iletişimi başlatmada çocuklar olumlu gelişmeler göstermişlerdir. Bulgular, müdahale sırasında ve sonrasında otizmliler çocukların davranış değişikliklerinin genelleştirilmesi ve kalıcılığında ebeveyn davranışlarının etkisinin çok önemli olduğunu düşündürmektedir.

Tamm ve Hughes (2010), yaptıkları çalışmada dikkat eksikliği olan çocukların sürekli, seçici, alternatif ve bölünmüş dikkat seviyelerini artırmada Pay Attention dikkat eğitiminin etkililiğini ve kazanımlarını incelemişlerdir. Dikkat eksikliği olan 23 çocuk, 16 oturumluk Pay Attention dikkat eğitimine katılmışlardır. Ebeveynler müdahaleyi takiben çocuklarının daha az dikkat eksikliği belirtisi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan nöropsikolojik testler sonucu Pay Attention dikkat eğitiminin çocukların sürekli, seçici, alternatif ve bölünmüş dikkat seviyelerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca bilişsel esneklik, çalışma belleği ve akıl yürütme becerilerinde de iyileşme görülmüştür.

Steiner, Sheldrick, Gotthelf ve Perrin (2011), yaptıkları çalışmada, bilgisayar temelli eğitim sisteminin dikkat eksikliği olan çocuklara öğretilmesinin dikkat seviyelerine olan etkisini ve sınıf içi etkinliklere katılım durumlarını incelemiştir. 2 ortaokuldan seçilen dikkat eksikliği olan toplam 39 çocuk belirlenmiştir; 13 çocuk neurofeedback eğitimine, 13 çocuk standart bilgisayar formatındaki dikkat eğitimine

ve 13 çocuk kontrol grubu olarak atanmıştır. Haftanın 2 günü, 2 seans ve toplamda 19 seans olmak üzere deney grubundaki çocuklar ya standart bilgisayar formatındaki dikkat eğitimine ya da neurofeedback eğitimine alınmışlardır. Ebeveynler, çocuklar ve öğretmenler, müdahale öncesi ve sonrası Connors Derecelendirme Ölçeklerinde - Düzeltilmiş (CRS-R), Davranış Değerlendirme Ölçekleri (BASC) ve Davranışsal Derecelendirme İşletmeciliği Envanteri (BRIEF) doldurmuşlardır. Dikkat eksikliği olan çocukların bilgisayar tabanlı müdahaleler sayesinde dikkat seviyelerinde, okul ortamına uyum sağlamada ve sınıf içi etkinliklere daha etkin bir şekilde katılmalarında artış olduğu görülmüştür.

Levaux, Larøi, Offerlin-Meyer, Danion ve Van Der Linden'in (2011) yaptıkları çalışmanın amacı, şizofrenisi (ATT) olan bir kişinin günlük yaşamında dikkat eğitim tekniğinin etkinliğini araştırmaktır. Verilen 9 oturumluk eğitim; odaklanmış dikkati artırma, dikkat kontrolünü güçlendirme ve işitsel egzersizlerden oluşmaktadır. Ayrıca verilen eğitimin günlük hayata aktarımını teşvik etmek için oturumlar sonrası ödevler de verilmiştir. Verilen dikkat eğitimi sonrası şizofreninin zihinsel, işlevsel belirtileri üzerindeki etkisi, işyeri işleyişi ve benlik saygısı da ölçülmüştür. Eğitim sonrası şizofreni olan kişinin saldırganlık dürtü ve düşüncelerin azaldığı, seçici dikkat seviyelerinde artış yaşandığı görülmüştür. 6 aylık takip değerlendirmesi sonunda, günlük yaşamdaki olumlu etkilerin çoğunun devam ettiği belirlenmiştir.

Tinea ve Butlerb (2012) yaptıkları çalışmada, akut bir aerobik egzersiz programının yüksek ve düşük gelirli öğrencilerin seçici dikkatleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma öncesi ve sonrası d2 Dikkat Testi uygulanmıştır. Verilen aerobik egzersizi, hem yüksek gelirli hem de düşük gelirli öğrencilerin yapılan hataların (E2) oranını artırmaksızın, konsantrasyon seviyelerini (CP), seçici dikkat performansını (TN-E) artırmıştır. Düşük gelirli öğrencilerin ise daha fazla iyileşme gösterdiği saptanmıştır. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında yüksek gelirli öğrencilerin de ilerleme gösterdiği görülmektedir.

Hillard, El-Baz, Sears, Tasman ve Sokhadze (2013), dikkat eksikliği olan 18 çocuğun odaklanmış dikkatini ve uyarıcı farkındalığını geliştirmek amaçlı Neurofeedback eğitimi vermiştir. Her biri 25 dakikalık, 12 oturum uygulanmıştır.

Eğitim sonrası Seçici Dikkat Testi (IVA+Plus) ve Davranışsal Değerlendirme Testi (Aberrant Behavior Checklist) puanları alınmıştır. Elde edilen verilere göre, Neurofeedback eğitiminin dikkat eksikliği olan çocuklardaki odaklanmış dikkat ve uyanıklığı arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Faberi vd. (2015), yaptıkları çalışmada, dikkat ve davranış bozukluğu olan ocuk ve gençler üzerinde Berard AIT Eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Berard AIT yöntemi; dikkat eksikliği, otizm, gelişimsel bozukluklar, kekemelik veya konuşma engelleri, disleksi, disgrafi, öğrenme güçlükleri, okuma ve yazma ve duygudurum sorunlarının çözümünde kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada, 3-17 yaş arasındaki 53 çocuğa (40 erkek-13 kız) Berard AIT yöntemi uygulanmıştır. AIT programının ilk günü ve AIT'den 6 ay sonra dikkat eksikliği olan çocukların ebeveynlerine Conners Aile Değerlendirme leği uygulanmıştır. Araştırma sonunda Berard AIT Yönteminin dikkat ve davranış bozukluğu olan çocukların dikkat seviyelerini arttırmada ve davranış sorunlarını azaltmada etkililiğini göstermiştir.

Schmidt, Egger ve Conzelmann (2015), akut bir eşgüdüm içinde koordinatif egzersizin dikkat eksikliği olan ilköğretim çocuklarının dikkat seviyeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 40 kişilik ilköğretim birinci sınıf öğrencisine koordinattik egzersizlerden oluşan bilişsel işlev gerektiren bir beden eğitimi dersi verilmiştir. Eğitim ncesi, hemen sonrası ve 90 dakikalık her oturum sonrası, dikkat seviyeleri d2 dikkat testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar, verilen eğitim sonrası çocukların dikkat performanslarının ve psikomotor hızlarının arttığını; bunun yanında her oturum sonrası gelişme olmadığını ortaya koymuştur.

Eissa (2015), otizimli çocuklarda dikkat, ilgi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ortak bir dikkat müdahale programının etkisini araştırmıştır. Katılımcılar, bir rehabilitasyon merkezinde bulunan 5-7 yaş arasındaki 10 çocuktur. Dikkat eğitimi öncesinde öğretmenler tarafından otizimli çocuklarda ortak dikkatleri değerlendirmek için Ortak Dikkat leği uygulanmıştır. Dikkat müdahale programındaki amaç otizimli çocukların dikkat seviyelerini artırarak, kelimeleri okuma, anlama yeteneği ve yönergeleri takip etme yeteneğini geliştirmektir. Program; görsel iletişim, kendini fark etme, görsel ayırma, atılғанlık, ayrımcılık formları, renkleri ayırt etme görevlerinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular,

otizmlilerde Ortak Dikkat Müdahale Programının dikkat ve iletişim becerileri üzerindeki anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Shin vd. (2016), bilgisayar tabanlı Neurofeedbackin dikkat eksikliği olan çocuklarda yürütme işlevini (dikkat, çalışma belleği ve kendi kendini düzenleme) geliştirip, artırıp artıramayacağını belirlemeye çalışmışlardır. Connors Ana Baba Derecelendirme Ölçeği uygulanıp dikkat eksikliği tespit edilen 40 çocuk (10-12 yaş) 16 seanslık bir neurofeedback eğitimine alınmıştır. Dikkat, Dikkati Değiştirme, Yanıt İnhibisyonu ve Davranış Derecelendirme Ölçekleri her iki gruba da Neurofeedbackten önce uygulanmıştır. Eğitim sonrası uygulanan Nöropsikolojik Testler ve Ebeveyn Davranış Derecelendirme Ölçeği sonucu deney grubunda anlamlı düzelmeler meydana gelmiştir ve yapılan takip değerlendirmesi ile iyileşmeler devam etmiştir. Sonuç olarak bu çalışma bilgisayar tabanlı Neurofeedbackin dikkat problemi olan çocuklardaki bilişsel işlevleri artırabileceği sonucuna varılmıştır.

Powell, Wass, Erichsen ve Leekam (2016), otizmlilerde dikkat kontrolünün bilişsel eğitim ile sağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Random yöntemiyle 27 çocuk belirlenmiştir. İlk değerlendirmeyi tamamlayabilen 17 çocuk (9 deney grubu ve 8 kontrol grubu) seçilmiştir ve deney grubundaki 9 çocuk tüm eğitim oturumlarını tamamlamışlardır. Deney grubundaki çocuklara 120 dakikalık birebir verilen eğitim, 6 seansa yayılmıştır (ortalama olarak). Deney grubundaki değişiklikler, eğitim öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonucu sürekli dikkat seviyelerinde önemli ve seçici değişiklikler gözlenmiştir.

La Marca ve O'Connor'a (2016) göre yapılan araştırmalar sürekli olarak, dikkat eksikliğinin akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Çoğu araştırma bugüne kadar hiperaktivite/dürtüsellik semptomları üzerine yapılmıştır, dikkat eksikliği olan öğrencilere yönelik müdahale üzerine çok az araştırma yapılmaktadır. Bu çalışma, dikkat eksikliği olan öğrencilerin dikkat seviyelerini ve okuma becerilerini geliştirmek için bir müdahale olarak Neurofeedbackin kullanımını incelemiştir. Bir devlet okulunda öğrenim gören 5 tane dördüncü sınıf öğrencisine 40 seanslık Neurofeedback eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrası, Sürekli Performans Testi (Entegre Görsel ve İşitsel Sürekli Performans Testi [IVA+Plus]) ve Dikkat Testleri (CNS Yaşamsal Belirti, Shifting Dikkat Testi [CNS-

VS, SAT]) uygulanmıştır. Sonuçlar Neurofeedbackin dikkat seviyesinin artmasında ve okuma becerisinin gelişmesinde katkı sağladığını göstermiştir.

Kemper ve Rao'nun (2017) yaptıkları araştırmanın amacı sağlık profesyonellerinin dikkat seviyesini ve esnekliği artırmak için zihin-beden becerileri konusunda kısa, bilgisayar tabanlı dikkat meditasyon eğitiminin etkililiğini incelemektir. Araştırmada 379 katılımcı vardır; hemşireler (%31), hekimler (%21), sosyal hizmet uzmanları ve psikologlar (%10) ve diğerleri (%38). Eğitim öncesi ve sonrası standart ölçeklerle direnç, gevşeme, stres, olumlu-olumsuz etki ve gelişmeler ölçülmüştür. Başlangıçta, katılımcıların stres düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur (ortalama 16,7; 12-14'ün nüfus normlarına kıyasla). Tamamlanan modüller sonunda ise dikkat seviyesi, gevşeme, esneklik, stres konularında önemli iyileşmeler kaydedilmiştir.

Cheng, Lam ve Cheng (2017), dikkat eksikliğinin, kognitif bozukluk sürecinin başında ortaya çıktığını ve dikkat üzerine uygulanan stratejilerin, ileride ortaya çıkabilecek bilişsel düşüşü önlemek için potansiyel bir müdahale olabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple, yetişkin yaşlı Çinlilerin bilişsel şikâyetleri için dikkat eğitim programının etkileri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma dört yaşlı yetişkin merkezinde kalan ve demans olmayan 93 katılımcı (47 kişi deney, 46 kişi kontrol grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Klinik Demans Derecelendirme Testi, Kategori Sözel Akıcılık Testi ve İz Yapma Testi eğitim öncesi, 3. ayda ve 6. ayda yapılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen veriler, uygulanan dikkat eğitim programının yaşlılardaki bilişsel düşüşte anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. İyileşmeler 3 ay sonra çok daha belirgin hale gelmiştir.

Van Der Graaff, Hoozemans, Pasteuning, Veeger ve Beek'e (2017) göre hareket görevlerindeki (dikkatin harici odak noktası) performansın ve öğrenmenin, hareketin (dikkatin iç odak noktası) etkisine odaklanarak geliştirilebileceği sıklıkla görülmüştür. Bununla birlikte, sporda verilen çoğu koçluk talimatı ve geribildirim bilgisi, dikkatin bir parçası olarak görülmüştür. Bu amaçla, atış talimatlarını ve geri bildirim tabloları kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Düzenli atış esnasında 70 genç beysbol atıcısı (ortalama yaş 15,3) için 6 beysbol antrenörü verilmiştir. Eğitim oturumları 4 haftalık bir eğitim dönemi boyunca devam etmiştir. Tüm talimatlar ve

geribildirim ifadeleri dikkatin odak noktasına (iç ya da dış) göre sınıflandırılmıştır; % 31'lik dilimi dikkatin dış odak noktası ve %69'luk dilimi ise dikkatin iç odak noktası olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak, atıcılar tarafından doldurulan bir ankete verilen cevaplara göre, antrenmanları boyunca dikkatin iç noktasını kullandıklarını ve kendi kendilerine daha iyi motive olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut sonuçlar göstermektedir ki, beyzbol gibi net dış hedefleri içeren sporlarda bile dikkat çekme talimatlarının içsel odağı hâkimdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt içinde yapılan araştırmalara kıyasla daha fazla sayıda araştırma yapıldığı, kullanılan yöntemlerin daha çok bilgisayar destekli dikkat geliştirme programları üzerinde yoğunlaştığı ve Avrupa'da dikkat eksikliği konusunda yapılan araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkökul öğrencileriyle ilgili yapılan araştırma sonuçlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, deneme modelinde yapılmış bir çalışmadır. Deneme modellerinin amacı araştırılan bileşenler arasında neden-sonuç ilişkilerini tespit etmektir ve ayrıca incelenmek istenen verilerin üretilip direkt araştırmacının denetiminde olan araştırma modelleridir (Karasar, 1995). Araştırma deneme modellerinden olan tek grup öntest-sontest deseninde yürütülmüştür. Bu çalışmada eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşılamadığından tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest deseninde, çalışma grubuna müdahale yapılmadan önce bağımlı değişkeni ölçmek için bir öntest uygulanır, sonrasında bağımsız değişken uygulanır ve bağımlı değişken tekrar ölçülür. Öntest ve sontest arasındaki puan farklılığı, yapılan müdahalenin ne derece etkili olduğunu gösterir. Bu desen eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşma olanağının olmadığı durumlarda kullanılır (Christensen vd., 2015).

Bu çalışmada tespit edilen çalışma grubuna 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulanmıştır. Uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı bu çalışmanın bağımsız değişkeni ve dikkat beceri düzeyleri ise bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Karatay ilçesindeki bir ilkokulda dördüncü sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciden oluşmaktadır. Tüm çalışma evrenine d2 Dikkat Testi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Çalışma grubuna uygulanan d2 Dikkat Testi sonucunda cinsiyet, yaş ve okul türlerine ilişkin norm tabloya göre %10-%25 lik dilime giren dikkat eksikliği tespit edilen 7 kız ve 3 erkek toplam 10 öğrenci alınmıştır. Çalışma grubunun yaş aralığı 9.0 ile 9.11 ay arasındadır.

Kişisel bilgiler; Kişisel Bilgi Formu, öğrenci tanıma formu, e-okul sistemi ve ailelerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sene sonu ağırlıklı yılsonu başarı puanlarının birbirine benzer olmasına, son bir yılda sarsıcı bir olay yaşamamış olmasına, anne babası sağ ve birlikte olmasına, herhangi özür ve engel durumunun olmamasına, klinik olarak DEHB tanısı almamış olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	7	70
Erkek	3	30
Toplam	10	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma evreninin tümüne uygulanan d2 Dikkat Testi sonucu dikkat eksikliği olduğu belirlenen 10 kişi bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 7’si (%70) kız, 3’ü (%30) erkektir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin dikkat seviyelerini belirlemek için d2 Dikkat Testi ve öğrencilerin çeşitli kişisel özelliklerini belirlemek için ise Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

d2 Dikkat Testi: 1962’de Almanya’da endüstri alanında, sürücü becerilerini değerlendirmede kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Dikkat, konsantrasyon ve algısal hız gibi kavramlar ölçülmeye çalışılmıştır. Testi standart ve günümüzde kullanılabilir hale Brickenkamp ve Zillmer (1998) getirmiştir. Toker (1993) ise ülkemize uyarlayıp norm çalışmasını yapmıştır. Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Yayıcı (2007) tarafından yapılmıştır.

d2 dikkat testi zaman sınırlaması olan, seçici dikkat becerisini ölçen bir testtir. Testin uygulama aralığı 9-60 yaşdır, birebir ya da grup şeklinde uygulanabilir.

Test formu bir sayfadan oluşmaktadır. Sayfada 14 satır ve her satırda 47 tane olmak üzere toplamda 658 tane sembol vardır. Testteki semboller “d” ve “p” harfleridir ve bu harflerin altında ya da üstünde totalde bir, iki, üç ve dört çizgi bulunmaktadır. Testi alan kişiden istenen üstünde iki tane çizgisi olan, altında iki çizgisi olan ve altında ve üstünde birer tane çizgisi olan “d” leri bulabilmektir. Testte, çizginin altında ya da üstünde olma durumuna ve sayılarına göre “d” ve “p” harfleri 16 değişik tarzda bulunmaktadır. Her sıra için 20 sn verilmekte ve kişiden istenen sembollerin bulunması beklenmektedir.

Testte iki farklı puanlama anahtarı ile puanlar hesaplanır. Puanlama sonunda yedi tane puan bulunur. Bunlar; TN (toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız), E1 (işaretlenmeyen ya da boş bırakılan d2’ler), E2 (işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen d2 ve p’ler), CP (konsantrasyon performansı, doğru sayısı), TN-E (seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı), E (dikkat, odaklanma puanı), FR’dır (sürdürülebilir dikkat, dikkat salınımı). Hesaplanan puanlar d2 Dikkat Testinin cinsiyet, yaş ve okul türlerine ilişkin norm tablosu incelenerek öğrenci hakkında yorum yapılır. %0,1-%10 arası dikkat eksikliği olup psikiyatrik tedavi görmesi zorunlu, %10-%25 arası dikkat eksikliği olup eğitimle normalleştirilebilir, %25-%75 arası dikkat seviyesi normal, %75-%90 arası dikkat seviyesi iyi, %90-%100 arası dikkat seviyesi çok iyi olan gruptur.

Kişisel Bilgi Formu: Formda öğrencinin genel sağlık durumu, anne ve babanın boşanmış ya da beraber olma durumları, son bir yılda yaşadığı travmatik olaylar hakkında sorular yer almaktadır.

Formun doldurulması sırasında öğrenci ve aile fertlerine dair kişisel bilgiler Okul Rehberlik Servisi’ndeki öğrenci tanıma formlarındaki bilgiler temel alınarak kontrol edilmiş, son bir yılda yaşadığı travmatik olaylar bölümü ise veli toplantısı sırasında ailelerden alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına dair bilgiler e-okul sistemi üzerinden alınmıştır. Öğrencinin verdiği sağlık durumu ile ilgili öğrenci tanıma formlarındaki bilgiler veli görüşmesinde doğruluğu kontrol edilmiştir.

4.4. İşlem

Dikkat eksikliği olan öğrencilerin belirlenmesi için 2015-2016 eğitim öğretim yılı Konya ili Karatay ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına öntest olarak d2 Dikkat Testi (Yaycı, 2007) yaklaşık on beş günde uygulanmıştır. Testin norm tablosuna göre %10-%25'lik dilimdeki bireylerde dikkat eksikliği olduğu kabul edilmektedir. Uygulama sonunda sosyo-ekonomik düzeyi ve başarı düzeyi birbirine benzer olan, özür ve engeli bulunmayan ve dikkat eksikliği olan 7 kız ve 3 erkek toplam 10 öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir.

Çalışma grubuna Yaycı (2007) tarafından geliştirilen 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı (Ek-1) uygulanmıştır. Her oturumun uygulama süresi 40'ar dakikadır ve haftada bir kez uygulanmıştır. 13 oturum içinde bazı oturumların kazanımları öğrencilerde alışılmış davranış şekline gelmesi için kullanılan materyaller farklılaştırılarak tekrar oturumları olarak uygulanmıştır. Her oturumun sonunda öğrencilere kazanımlar doğrultusunda ev ödevleri verilmiştir. Her yeni oturumda bir önceki oturumun ve yapılan ödevlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tüm çalışma grubu oturumların tamamına katılmıştır, öğrenciler birbirine karşı saygılı, uyumlu davranışlar göstermiştir ve verilen ödevler tüm öğrenciler tarafından yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin etkinliklere katılımında istekli olmalarına ve keyif alarak çalışmalarına dikkat edilmiştir. Güdü, dikkatin önkoşulu olduğundan öğrencilerin motivasyonunu artırıcı geridönütler verilmiştir. Oturumlar tamamlandıktan sonra çalışma grubuna d2 Dikkat Testi sontest uygulaması öntestten üç buçuk ay sonra yapılmıştır. Öntest ve sontest puanları arasındaki fark istatistiki olarak analiz edilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulaması sonrasında dikkat becerileri, dikkat toplama kapasitelerinde bir artış olup olmadığı istatistiki olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen öntest-sontest araştırma verileri bilgisayar ortamına aktarılarak verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

Öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) ile kontrol edilmiştir. Verilerin anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler denenceler doğrultusunda analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Denence 1: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız (TN) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi TN puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

d2 Dikkat Testi TN Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00	-2,805	,005*
Eşit	0				

p<,05

Tablo 2’de gösterildiği gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan TN puanının (toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2,805$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Dikkat Beceri Geliştirme Programının TN alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öntestteki toplam işaretleme sayısının aritmetik ortalaması 223,7 iken sontestteki toplam işaretlenen madde sayısının aritmetik ortalaması 264,3’e yükselmiştir.

Denence 2: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmeyen ya da boş bırakılan d2'ler (E1) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi E1 türü hata puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

d2 Dikkat Testi E1 Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	4,94	39,50		
Pozitif Sıra	1	5,50	5,50	-2,034	,042*
Eşit	1				

$p < ,05$

Tablo 3'te gösterildiği gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan E1 türü hatanın (işaretlenmesi gerekip unutulmuş maddeler) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,034$; $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Öntestteki E1 puanlarının aritmetik ortalaması 10,8 iken sontestte 5,2 bulunmuştur. Yani çalışma grubunun ön testteki birinci tür hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte birinci tür hata sayısı önteste göre önemli oranda azalmıştır.

Denence 3: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen d2 ve p'ler (E2) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi E2 türü hata puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

d2 Dikkat Testi E2 Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	5,22	47,00		
Pozitif Sıra	1	8,00	8,00	-2,002	,045*
Eşit	0				

p<,05

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan E2 türü hatanın öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,002$; $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Öntestteki E2 puanlarının aritmetik ortalaması 5,2 iken sontestte 2,3 bulunmuştur. Yani çalışma grubunun öntestteki ikinci tür hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte ikinci tür hata sayısı (işaretlenmemesi gereken maddeler) önteste göre önemli oranda azalmıştır.

Denence 4: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkat, odaklanma puanı (E) açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi E türü hata puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

d2 Dikkat Testi E Türü Hata Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	5,22	47,00		
Pozitif Sıra	1	8,00	8,00	-1,988	,047*
Eşit	0				

p<,05

Tablo 5’te gösterildiği gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan E türü hatanın (dikkat, odaklanma puanı) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -1,988$; $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Öntestteki E puanlarının aritmetik ortalaması 7,17 iken sontestte 2,94 bulunmuştur. Yani çalışma grubunun öntestteki E türü hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte E türü hata sayısı önteste göre önemli oranda azalmıştır.

Denence 5: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN-E) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi TN-E puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

d2 Dikkat Testi TN-E Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00		
Pozitif Sıra	9	6,00	54,00	-2,703	,007*
Eşit	0				

$p < ,05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi uygulama yapılan çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan TN-E (kavrama hızı, seçici dikkat) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,703$; $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Dikkat Beceri Geliştirme Programının TN-E alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir. Öntestteki TN-E puanlarının aritmetik ortalaması 207,7 iken sontestte 256,8 bulunmuştur. Başka bir

ifadeyle önteste göre öğrencilerin sontestteki seçici dikkatlerinin ve kavrama hızının daha fazla olduğu görülmektedir.

Denence 6: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda konsantrasyon performansı, doğru sayısı (CP) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi CP puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

d2 Dikkat Testi CP Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00		
Pozitif Sıra	9	6,00	54,00	-2,701	,007*
Eşit	0				

p<,05

Tablo 7’de gösterildiği gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan CP puanının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2,701$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, Dikkat Beceri Geliştirme Programının CP alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir. Öntestteki CP puanlarının aritmetik ortalaması 88,9 iken sontestte 108,9 bulunmuştur. Başka bir ifadeyle önteste göre öğrencilerin sontestteki doğru sayısı ve konsantrasyon performansının daha fazla olduğu görülmektedir.

Denence 7: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat (FR: TNmax-TNmin) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır:

Araştırma verilerinin analizi sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin d2 Dikkat Testi FR puanlarına ait öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

d2 Dikkat Testi FR Puanına Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	5,94	53,50		
Pozitif Sıra	1	1,50	1,50	-2,655	,008*
Eşit	0				

p<,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi çalışma grubu öğrencilerinin d2 dikkat testinin alt boyutu olan FR (dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2,655$; $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Öntestteki FR puanlarının aritmetik ortalaması 14,6 iken sontestte 9,1 bulunmuştur. Yani çalışma grubunun öntestteki FR puanı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte öğrencilerdeki dikkat salınımı (dikkatin farklı yönler kayması durumu) önteste göre önemli oranda azalmış ve sürdürülebilir dikkatleri artmıştır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları bu bölümde tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

Denence 1: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda toplam işaretleme sayısı, psikomotor hız (TN) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan artışa ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda psikomotor hız, toplam işaretleme sayısı (TN) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öntestteki toplam işaretleme sayısına göre sontestte daha fazla madde işaretledikleri ve psikomotor hızlarının arttığı görülmektedir.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre d2 dikkat testinde toplam işaretleme sayısının yüksek olması; seçici dikkat becerisinin ve dikkatin sürdürülebilirliğinin fazla olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanında TN puanının yüksek olması bireydeki güdünün, psikomotor hızın ve verilen işin sürdürülebilirliğinin fazla olduğunu da gösterir. Özdoğan'a (2004) göre de dikkati bir noktada toplamada ön koşulun; güdü, ilgi ve ben'in gelişimi olduğunu belirtmiştir. Bireyin motivasyonu, o işe olan ilgisi ne kadar yüksekse dikkat süresinin de o derece fazla olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar psikomotor hızın artırılabilceğini ortaya koymaktadır. Majorek, Tuchelmann ve Heusser (2004) yaptıkları araştırmada, Terapötik Eurythmy Terapisinin DEHB'li 5 çocuk üzerinde davranışsal (dikkat süresi, sosyal davranış) etkilerini incelemişlerdir. Terapi öncesi ve sonrası d2 dikkat testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar; psikomotor hız (TN), dikkat süresi ve seçici dikkat (TN-E) seviyesinin tüm öğrencilerde arttığını ve sosyal davranış sorunlarının azaldığını göstermiştir.

İnel (2014) de sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon seviyelerine olan etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin dikkat seviyeleri NeuroSky's MindWave-EEG cihazı ile; motivasyon seviyeleri ise Pintrich, MSLQ For 12-18 Year Old Children ölçeği ile ölçülmüştür. 21 kişilik deney grubuna 6 hafta boyunca dersler bilgisayar temelli materyallerle işlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar temelli materyallerin öğrencilerin dikkat sürelerini ve derse dair motivasyonlarını arttırdığını göstermiştir.

Schmidt vd. (2015) yaptıkları çalışmada, akut bir eşgüdüm içinde koordinatif egzersizin 40 tane dikkat eksikliği olan ilköğretim çocuklarının dikkat seviyelerine olan etkisi incelenmiştir. Eğitim öncesi, hemen sonrası ve 90 dakikalık her oturum sonrası, dikkat seviyeleri d2 dikkat testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar, verilen eğitim sonrası çocukların dikkat performanslarının ve psikomotor hızlarının arttığını, bunun yanında her oturum sonrası gelişme olmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmalar ışığında psikomotor hızın (TN) geliştirilebileceği görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan Dikkat Beceri Geliştirme Programı ile de öğrencilerin psikomotor hız (TN) puanları yükselmiştir.

Denence 2: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmeyen ya da boş bırakılan d2'ler (E1) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan azalmaya ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda işaretlenmeyen ya da boş bırakılan maddelerin (E1 türü hata) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma tespit edilmiştir. Yani çalışma grubunun öntestteki birinci tür hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte birinci tür hata sayısı (işaretlenmesi gerekip de unutulmuş maddeler) önteste göre anlamlı bir şekilde azalmıştır.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre E1 türü hatalar ne kadar artarsa o derecede seçici dikkat seviyesinde düşüklük olduğunu ve ortaya çıkan performansın niteliğinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Aydın'a (2001) göre organizma, çevredeki tüm uyarıcılara birden tepkide bulunamaz. Duyusal alandaki tüm

uyarıcılara dikkat edilmez, seçilen uyarıcının ise kişiye uygun ve kişi için anlamlı olmalıdır. Organizma, örneğin elektrik düğmesine basılması gibi tüm uyarıcıları dikkate almaz. Bu yüzden, dikkat açısından kritik kavram seçiciliktir. Öncü ve Şenol (2002) da seçici dikkat ile davranış kontrolü arasında çok önemli bir bağ olduğunu belirtmiştir. Eğer insanlarda seçicilik yetisi olmasaydı, olay ve uyarıcıya karşı uygun tepki verilemezdi.

Yapılan araştırmalar seçici dikkat seviyesinin artırılabilceğini ortaya koymaktadır. Levaux, Larøi, Offerlin-Meyer, Danion ve Van Der Linden (2011) yaptıkları çalışmada, şizofrenisi olan bir kişinin günlük yaşamında dikkat eğitim tekniğinin etkinliğini araştırmışlardır. Verilen 9 oturumluk eğitim; odaklanmış dikkati artırma, dikkat kontrolünü güçlendirme ve işitsel egzersizlerden oluşmaktadır. Eğitim sonrası saldırganlık dürtü ve düşüncelerde azalma, seçici dikkat seviyesinde artış saptanmıştır. Sonuç bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık içindedir.

Fuchs, Birbaumer, Lutzenberger, Gruzelier ve Kaiser (2003) dikkat eksikliği tanısı almış 8-12 yaş arası 34 çocuk, ailelerinin tercihinine göre metilfenidat grubuna ya da Neurofeedback grubuna ayrılmış ve tedavi sonuçları karşılaştırılmıştır. Her iki gruptaki çocuklara 12 haftalık tedavi periyodundan önce ve sonra d2 dikkat testi uygulanmıştır. Her iki grupta da dikkati artırma konusunda ve seçici dikkatlerinde önemli ölçüde iyileşmeler görülmüştür. Elde edilen sonuç, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır.

Bu araştırmalar ışığında seçici dikkat seviyesinin artırılabilceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada kullanılan Dikkat Beceri Geliştirme Programı ile öğrencilerin seçici dikkatlerinde artış saptanmıştır.

Denence 3: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen d2 ve p'ler (E2) türü hata açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan azalmaya ait bulguların tartışılması ve yorumlanması.

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen maddelerin (E2 türü hata) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma tespit edilmiştir.

Yani çalışma grubunun öntestteki ikinci tür hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sonteste ikinci tür hata sayısı (işaretlenmemesi gereken maddeler) önteste göre anlamlı bir şekilde azalmıştır.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre E2 türü hatalar ne kadar fazlaysa özel öğrenme güçlüğü, zihinsel gerilik ve algılama güçlüğünden şüphe edilir. Bunun yanında dikkatsizliği, verilen yönergeyi anlamada zorlanmayı, görsel nesnelere anlamlandırma problemlerini de beraberinde getirir.

Sunar (2015) ülkemizde çocuk psikiyatrisine başvuruda hasta şikâyetlerinin en fazla okul başarısızlığı ve dikkatsizlik konularında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu noktada en fazla koyulan tanılar ise dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG)'dür. Dikkat Becerisi Geliştirme Programının uygulanması ile öğrencilerin ders esnasında ve ödevlerde yaptıkları hatalarda azalma olacağı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı koyulan çocuk sayısında da azalma meydana geleceği düşünülmektedir.

Dikkati sürdürme becerisinin artırılabilmesine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Arns, Ridder, Strehl, Breteler ve Coenen (2009) DEHB tanısı almış çocukların Neurofeedback tedavisi sonrası dikkatini sürdürme becerilerini araştırmıştır. Sonuçlar, Neurofeedback yönteminin DEHB'nin dikkatsizlik ve dürtüsellik alt boyutlarında yüksek ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu; hiperaktivite alt boyutunda ise orta düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Mayes, Calhoun ve Crowell (2000) de yaptıkları araştırmada bir çocuk tanı kliniğinde 8-16 yaş 119 DEHB'li ve öğrenme güçlüğü olan çocuğa klinik ve psikoeğitimsel değerlendirme yapmışlardır. Eğitim sonrası öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği bir arada olan çocuklar da sadece öğrenme güçlüğü olan çocuklarda da ilerlemeler saptanmıştır. Araştırmalar sonucu, öğrenme ve dikkat problemlerinin bir süreklilik içinde olduğunu, birbiriyle ilişkili olduğunu ve eğer tedavi edilmezse genellikle ömür boyu var olduğu saptanmıştır. Sonuçlar bu araştırma sonuçları benzerlik içermektedir.

Denence 4: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda seçici dikkat, kavrama hızı, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN-E) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan artışa ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda kavrama hızı, seçici dikkat, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN-E) türü puanda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle önteste göre öğrencilerin sontestteki seçici dikkat ve psikomotor hızları arasındaki dengenin ve kavrama hızlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre TN-E puanının düşük olması ortaya koyulan performansın kalitesinin de düşük olduğunu, seçici dikkat ve psikomotor hız arasındaki dengesizliği göstermektedir. Bazı öğrencilerin toplam işaretleme sayısı (TN) çok fazla olduğunda psikomotor hızlarının da fazla olduğu düşünülse de işaretlenmesi gerekip de atlanan maddelerin (E1) fazlalığı sonucu olumsuz etkilemektedir ve seçici dikkatin de düşük olduğunu göstermektedir.

Kavrama hızı ve seçici dikkatin artırılabilmesine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Tinea ve Butlerb (2012) yaptıkları çalışmada, akut bir aerobik egzersiz programının yüksek ve düşük gelirli öğrencilerin seçici dikkatleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulanan aerobik egzersizi, yüksek ve düşük gelirli öğrencilerin seçici dikkat (TN-E) performansı artırmıştır. Düşük gelirli öğrencilerin ise daha fazla iyileşme gösterdiği saptanmıştır.

Vural (2016) yaptığı çalışmada 12 haftalık Life Kinetik (LK) antrenman eğitimlerinin erkek basketbolcuların dikkat, denge ve tepkime süresi üzerindeki etkililiğini incelenmiştir. Sonuç olarak verilen eğitimin denge düzeyi üzerinde bir etkisi bulunmazken; dikkat seviyesinin, tepkime sürelerinin ve kavrama hızlarının geliştiği saptanmıştır.

Powell, Wass, Erichsen ve Leekam (2016) yaptıkları çalışmada, otizmlili çocuklarda dikkat kontrolünün 6 oturumluk bilişsel eğitim ile sağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar, bilişsel eğitimin otizmlili çocukların sürekli ve

seçici dikkat seviyelerinde önemli ve seçici değişiklikler saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar içermektedir.

Yavuz (2014) 22 okulöncesi çocuğa uygulanan 8 haftalık dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı dikkat eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Uygulanan dikkat eğitim programının sonunda çocukların seçici dikkat seviyelerinde artış olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Denence 5: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda konsantrasyon performansı, doğru sayısı (CP) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan artışa ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda konsantrasyon performansı, doğru sayısı (CP) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış tespit edilmiştir. Yani önteste göre öğrencilerin sontestteki doğru sayısının ve yapılan işin kalitesinin ne kadar yüksek olduğu görülmektedir.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre CP puanlarının yüksek olması psikomotor hızdaki kararlılığı, konsantre olmadaki başarıyı ve yapılan işin kalitesinin ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar konsantrasyon performansının artırılabilceğini göstermektedir. Tinea ve Butlerb (2012) yaptıkları çalışmada, akut bir aerobik egzersiz programının yüksek ve düşük gelirli öğrencilerin seçici dikkatleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulanan aerobik egzersizi, yüksek ve düşük gelirli öğrencilerin yapılan hataların (E2) oranını artırmaksızın, konsantrasyon seviyelerini (CP) artırmıştır. Düşük gelirli öğrencilerin ise daha fazla iyileşme gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar da bu araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Yaycı (2007) da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat kabiliyetlerini geliştirmek için 14 kız ve 14 erkek olmak üzere 28 öğrenciye 13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulamıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında çocuklara d2 Dikkat Testi uygulanmıştır. Araştırma

sonunda seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat kabiliyetleri ve konsantrasyon performanslarında (CP) artış bulunmuştur. Sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Kurtz vd. (2001) yaptıkları araştırmada şizofreni hastaları üzerinde Dikkat İşlemleri Eğitimi ve Prospektif Bellek Eğitiminin dikkat seviyeleri üzerinde etkililiği incelenmiştir. Deney grubunun %67'sinde konsantrasyon performanslarında artış bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik içermektedir.

Denence 6: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkat, odaklanma puanı (E) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan azalmaya ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda dikkat, odaklanma ($E=(E1+E2).TN/100$) türü puanda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma tespit edilmiştir. Yani çalışma grubunun öntestteki E türü hata sayısı sonteste göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle sontestte E türü hata sayısı önteste göre anlamlı bir şekilde azalmıştır; ayrıca dikkat ve odaklanma seviyelerinde artış saptanmıştır.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre E türü hata puanı ne kadar yükselirse o kadar işaretlenmesi gerekip de unutulmuş maddeler ve işaretlenmemesi gereken maddelerde artış olduğunu gösterir. Aynı zamanda E türü hata puanının artması sonucu dikkat ve odaklanma problemlerinin de varlığından söz edilebilir. Yazgan'a (2003) göre de dikkat eksikliği olan çocuklar odaklanma ve dikkat süresi noktasında, zihinsel çaba gerektiren, ilgi uyandırmayan ve kişiyi zorlayan işlerde beklenen performansı gösteremezler.

Yapılan araştırmalar dikkat ve odaklanma düzeyinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Adsız (2010) ilköğretim 4. ve 5. sınıf çocuklarda sporun dikkatin geliştirilmesi konusundaki etkisini araştırmak amacıyla 12 haftalık, haftada 2 gün eğitmen gözetiminde düzenli spor eğitimi verilmiştir. 1., 8. ve 12. haftalarda Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Sonuçlar düzenli spor eğitimi alanların

almayanlara göre %83 oranında ve erkeklerin kızlara göre %51 oranında daha dikkatli oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar ile bu araştırma sonuçları tutarlılık içindedir.

Dereceli (2011) de yaptığı araştırmada 16 haftalık Tai-Chi eğitiminin 12 tane DEHB'li çocuğun dikkat ve iç-dış denetim odağı seviyelerine olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, Tai-Chi eğitiminin dikkat eksikliği olan çocukların dikkat seviyesini arttığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, bu araştırma ile benzer sonuçlar içermektedir.

Çelik, Beyleroğlu ve Hazar (2017) 4 haftalık egzersiz programının 20 öğrencinin dikkat seviyeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma öncesi ve sonrası d2 dikkat testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar alınan egzersiz eğitiminin öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmada olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar da bu araştırmayla benzer sonuçlar içermektedir.

Özoğlu (2016) ise yaptığı araştırmada DEHB'li 8 öğrenciye verilen 10 oturumluk Duygusal Okur-Yazarlık Psikoeğitim Programının dikkat becerisi seviyeleri ve duygusal zekâ üstündeki etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, uygulanan programının öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinde artış sağlarken, dikkat becerileri üzerinde ise her hangi bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Elde edilen sonuç ile bu araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın verilen eğitimden kaynaklandığını düşündürmektedir. Çünkü Özoğlu (2016) dikkat becerisini artırmada Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programını uygularken, bu araştırmada dikkat becerisini artırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı Dikkat Beceri Geliştirme Programı uygulanmıştır.

Denence 7: Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat (FR=TNmax-TNmin) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine olan azalmaya ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilerin analizine göre, uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı sonunda çalışma grubunda dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat (FR=TNmax-TNmin) türü paunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma vardır.

Yani sonteste öğrencilerdeki dikkat salınımı (dikkatin farklı yönlerine kayması) önteste göre önemli oranda azalmıştır.

Brickenkamp ve Zillmer'e (1998) göre FR puanının yüksek olması, düşük güdülenmeyi ve psikomotor hızdaki kararsızlığı göstermektedir. Yine FR türü puan yükseldikçe, dikkatin farklı yönlerine kayması, dikkat salınımı da artar.

Selçuk'a (2000) göre kalıcı öğrenmenin meydana gelmesi için önkoşulun öğrenilecek olan konuya dikkat etme ve dikkati sürdürme olduğunu belirtmektedir. Dikkatini işlenen konu üzerinde yeterince sabit tutamayan, dikkati sürekli iç ya da dış etkenlerle dağılan çocukların okul ortamlarında istendik davranışlar göstermede problem yaşayacaklarını ifade etmektedir.

Yıldız ve Çetinkaya (2017) ise dikkatin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama için önşart olduğunu belirtmiştir. Sürdürülebilir dikkatte yetersizliğe sahip öğrenciler muhtemelen kendilerine verilen görevleri yerine getirmede başarısız olurlar. Verimli okuma, sürdürülebilir dikkatle ilgilidir; çünkü okuyucunun metni okuyup tam olarak anlayabilmesi için metin boyunca dikkatini vermesi gerekir. Okumada zorluk ve dikkat eksikliği, okuldaki ilk yıllarında kötü okuma becerisine neden olur. Bu nedenle, zayıf okuyucular yetersiz dikkat kontrolü sonucunda düşüncelerini de ifade etmede güçlük çekerler.

Yapılan araştırmalar sürdürülebilir dikkatin geliştirilebileceğini göstermiştir. Thompson ve Thompson'ın (1998) araştırması ile bu araştırma sonuçları tutarlılık içindedir. Yapılan araştırmada dikkat eksikliği olan 98 çocuk ve 13 yetişkin üzerinde 40 seanslık Neurofeedback tedavisi sonrası sürdürülebilir dikkatleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda; çocuk ve yetişkinlerde dikkat eksikliği belirtilerinde azalma, sürdürülebilir dikkatlerinde artma, akademik başarılarında artma bulunmuş ve ayrıca çocukların IQ seviyelerinde 12 puanlık bir yükselme olduğu saptanmıştır.

Çölgeçen (2015) de DEHB tanısı almış olan 7-16 yaş toplam 25 çocuk ve ergene 40 seanslık Neurofeedback, 25 çocuk ve ergene de medikal tedavi uygulamış ve sürekli dikkate ola etkilerini karşılaştırmıştır. Tedavi öncesi ve tedavi sonrasında DEHB Belirti Tarama Listesi, Conner's Aile Değerlendirme Formu ve Sürekli

Performans Testi (CPT) uygulanmıştır. Sonuçlar, medikal tedavi ile Neurofeedback tedavisi sonrası sürekli dikkat seviyesinde ve uygunsuz tepkileri bastırmada aynı oranda olumlu etkide olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Schultz ve Schultz (2002) ise Gestalt Kuramına göre, sınıfta öğrencilerin uzun süreli dikkatini toplama ve sürdürmesi için etkili öğretmenlik becerileri, farklı araç-gereç ve teknik kullanımının şart olduğunu belirtmiştir. Derslerde farklı materyallerin kullanılmasının öğrencilerin dikkat seviyeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında; bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar içerdiği görülmektedir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma analizinden elde edilen sonuçlar ve buna dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

7.1. Sonuçlar

Dikkat becerisini geliştirmeye dayalı programın uygulanan d2 dikkat testi sonucu dikkat eksikliği olduğu saptanan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda dikkat eksikliği olan öğrencilerin psikomotor hız, toplam işaretleme sayısı (TN) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış olduğu tespit edilmiştir.

Verilen Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubu öğrencilerinin işaretlenmeyen ya da boş bırakılan maddelerin (E1 türü hata) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma olduğu tespit edilmiştir.

Verilen Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma öğrencilerin işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenen maddelerin (E2 türü hata) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma olduğu saptanmıştır.

Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda dikkat eksikliği olan öğrencilerin kavrama hızı, seçici dikkat, toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN-E) türü puanda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış olduğu tespit edilmiştir.

Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda dikkat eksikliği olan öğrencilerin konsantrasyon performansı, doğru sayısı (CP) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine artış olduğu saptanmıştır.

Verilen Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda çalışma grubunda dikkat, odaklanma (E) türü puanda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma olduğu tespit edilmiştir.

Dikkat Becerisi Geliştirme Programının sonunda dikkat eksikliği olan öğrencilerin dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat (FR) türü açısından öntest-sontest puanları arasında sontest lehine azalma bulunmuştur.

7.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ile varılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

7.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Okullarda psikolojik danışmanlar tarafından dikkat eksikliği olan öğrenciler belirlenip bu öğrencilere Dikkat Becerisi Geliştirme Programının uygulanması, öğrencilerin seçici dikkat, sürdürülebilir dikkat, konsantrasyon performansı ve dikkat sürelerinin artmasına yarar sağlayacağı ve böylece sadece akademik başarılarının artmasına değil, kişisel ve sosyal sorunlarının da azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- ✓ Dikkat toplama becerisinin akademik başarıdaki önemi ve dikkat toplama yöntemleri ile ilgili konular okul psikolojik danışmanı tarafından okuldaki tüm öğrencilere yönelik seminerler ve bilgilendirme çalışmaları bireysel ya da grup olarak yapılması faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Psikolojik danışmanlar tarafından Dikkat Becerisi Geliştirme Programı hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerle işbirliği yapılması programın etkililiğine ve bu etkinin sürekliliğine katkı sağlayacaktır.
- ✓ Dikkat Becerisi Geliştirme Programı okul dışı yaşantıları da kapsadığı için programın uygulanmasında velilerin aktif katılımının sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

7.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu araştırmada çalışma grubu 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programının diğer sınıf seviyelerindeki farklı yaş gruplarına da uygulanarak araştırma sonuçlarının karşılaştırılması yararlı olacaktır.

- ✓ Benzer çalışmaların, uygulanan dikkat eğitim programları sonrası eğitimin uzun vadeli olumlu etkilerini görmek amacıyla izleme çalışması yapılabilir.
- ✓ Benzer çalışmaların, uygulanan dikkat eğitim programları sonrası cinsiyete göre analizi yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmada Dikkat Becerisi Geliştirme Programı grup rehberliği şeklinde uygulanmıştır. Farklı çalışmalarda bireysel olarak uygulanabilir.
- ✓ Uygulanan Dikkat Becerisi Geliştirme Programı çocukların görsel dikkat becerilerini geliştirici etkinliklerden oluşmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda hem görsel hem de işitsel dikkat becerisini geliştirici eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adsız, E. (2010). *İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçınlı Yurdakul, N., Çamlıyer, H., Karabulut, N. ve Soytürk, M. (2012). Sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 103-108.
- Antshel, K. M., Faraone, S. V. & Gordon, M. (2012). Cognitive behavioral treatment outcomes in adolescent ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(6), 483-495.
- APA. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (5. Baskı). (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arık, A. İ. ve Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve zaman değişkenlerinin dikkati gerektiren görevlere etkisi. *İ.Ü. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 18(3), 51-60.
- Arns, M., Ridder, S., Strehl, U., Breteler, M. & Coenen, A. (2009). Efficacy of neurofeedback treatment in adhd: the effects on inattention, impulsivity and hyperactivity: a meta-analysis. *Clinical EEG and Neuroscience*, 40(3), 180-189.
- Asan, R. (2011). *Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ashton, T. M. (2001). Improving attention, reducing behaviour problems and bolstering self-esteem: The many benefits of play attention. *Journal of Special Education Technology*, 16(2), 53.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. New York: Academic Press.

- Avant, L. & Land Helson, H. (1990). *Algı kuramları*. (Y. Topsever, Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, A. (2001). *Gelism ve öğrenme psikolojisi* (3.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayınları.
- Baddeley, A. (1997) *Human memory: Theory and practice*. UK: Psychology Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self control*. New York: Guildford Press.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder* (Fourth Edition). Newyork, London: The Guilford Press.
- Baymur, F. (1985). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K. & Linton, B. (1998). Rehabilitation of attention and concentration deficits following brain injury. *The Journal Cognitive Rehabilitation*, 6, 8-9.
- Berger, I. & Berger, N. F. (2009). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and birth order. *Journal of Child Neurology*, 24(6), 692-696.
- Biederman, J. & Faraone S. V. (2002). Current concepts on the neurobiology of Attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 6(1), 7-16.
- Bokor, G. & Anderson, P. D. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pharmacy Practice*, 27(4), 336-349.
- Bozan, A. ve Akay, Y. (2011). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 3(6), 53-66.
- Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (1998). *The d2 Test of Attention*. Seattle, Washington: Hogrefe & Huber Publishers.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, T. E. (2005). *Dikkat eksikliği bozukluğu*. (E. Çetintaş Sönmez, Çev.) Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş.

- Brown, M. M. (1999). Auditory integration training and autism: Two case studies. *British Journal of Occupational Therapy*, 62(1), 13-18.
- Bruno, F. J. (1996). *Psikoloji tarihi*. (G. Sevdiren, Çev.) İstanbul: Kibele Yayınevi.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2004). *Emotional pedagogy: To feel in order to learn*. Canada: Trafford Publishing Company.
- Cheng, C. P., Lam, L. C. & Cheng, S. (2017). The effects of integrated attention training for older chinese adults with subjective cognitive complaints: A randomized controlled study. *Journal of Applied Gerontology*, 1-20.
- Christensen, R., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Conway, F. (2014). *Attention deficit hyperactivity disorder: Integration of cognitive, neuropsychological, and psychodynamic perspectives in psychotherapy*. London and New York: Routledge Publishing Taylor & Francis Group.
- Çalık, B. (2010). *Az gören çocuklarda dikkat eğitiminin etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çelik, İ., Beyleroğlu, M. ve Hazar, M. (2017). An investigation of the effect of 4 week exercise programme on the attention in the training order on university students. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 213-222.
- Çelikkol, S. (2016). *İlaç tedavisi ve alternatif yöntemlerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuklarda anksiyete ve yaşam kalitesine etkilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, F. (2011). *Bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat süresi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çölgeçen, H. (2015). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde neurofeedback tedavisi ile medikal tedavi yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çubuk, F. (2012). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların bilişsel işlem performanslarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereceli, Ç. (2011). *Tai-Chi programına katılımın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin iç - dış denetim odağı ve dikkat düzeylerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diebel, A. & Feige, C. (1998). Computergestütztes aufmerksameits und konzentrationstraining bei gesunden kindern. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatri*, 47(9), 641-656.
- Doğaroğlu, T. (2012). *Vanderbilt dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu aile değerlendirme ölçeği türkçe uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, F. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim çocuklarında sabahçılık-akşamcılık ve günlük işlevsellik üzerine olan etkisi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
- Earhart, E. M. (1970). *Classification and attention training curricula for head start children*. East Lansing: Michigan State Univ Press.
- Eissa, M. A. (2015). The effectiveness of a joint attention training program on improving communication skills of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4(3), 3-12.

- Enns, J. T. (1990). *The development of attention: Research and theory*. Elsevier Science Publishing Company, Inc. 139.
- Ercan, E. S. ve Aydın, S. (2007). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Gendaş Kultur Yayınları.
- Ercan E. S. (2010). *Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu* (1. Baskı). İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Ercan, E. S. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık.
- Ergin, T. (2010). *Farklı gelişen çocuklar* (Bölüm 11), H. Ergin ve A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergül, C. (2010). *Erken çocukluk eğitimi, öğrenme güçlüğü*. İ. Diken (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York, Norton: Dover Publications.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-trainings- programm für kinder, I: Vorschulalter*: Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht. Göttingen.
- Eysenck, M. (2001). *Principles of cognitive psychology*. USA: Psychology Press.
- Faberi, M., Lascioli A. & Guerriero, M. (2015). Metodo AIT Berard e disturbi dell'attenzione e del comportamento. *Disturbi di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3(2), 145-153.
- Fabiano, G. A. & Pelham, W. E. (2003). Improving the effectiveness of behavioral classroom interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A case study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), 122-128.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E. & Seidman, L. J. (2001). A psychometric measure of learning disability predicts educational failure four years later in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 4(4), 220-230.

- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 7-20.
- Fox, D. J., Tharp, D. F. & Fox, L. C. (2005). Neurofeedback: An alternative and efficacious treatment for attention deficit hyperactivity disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 30(4), 1-3.
- Fuchs, T., Birbaumer, N., Lutzenberger, W., Gruzelier, J. & Kaiser, J. (2003). Neurofeedback treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder in children: A comparison with methylphenidate. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 28(1), 1-12.
- Gözüalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gualtieri, C. T. & Johnson, L. G. (2006). Efficient allocation of attentional resources in patients with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(3), 534-542.
- Güllü, E. (2012). *Çocuklarda dikkat eksikliği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gültekin, M. (2007). Dünya’da ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güneş, E. (2004). Dikkat mekanizmaları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 34-37.
- Harman, C., Rothbart, M. K. & Posner M. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21(1), 27-28.
- Hillard, B., El-Baz, A. S., Sears, L., Tasman, A. & Sokhadze E. S. (2013). Neurofeedback training aimed to improve focused attention and alertness in children with ADHD: A study of relative power of eeg rhythms using custom-made software application. *Clinical EEG and Neuroscience*, 44(3), 193-202.
- Ilık, Ş. Ş. (2017). The effect of individual attention training implemented on students without attention deficit hyperactivity on the skills of focusing attention and in-class activities. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-335.

- Irak, M. ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5, 169-176.
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. New York: Dover Publications.
- Kanay, A. (2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakan, F. (2011). *Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bir grup okul öncesi çocuğa uygulanan ortak dikkat eğitimi destek programının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, S., Soysal, A. Ş. ve Erdoğan E. B. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda nöropsikolojik yaklaşım* (Bölüm 23). S. Karakaş (Ed.), *Kognitif Nörobilimler*. Ankara: MN Medikal & Nobel.
- Karakaş, S. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: kuram ve modeller*. Karakaş, S. (Ed.), *Kognitif Nörobilimler* içinde (303-322). Ankara: MN Medikal & Nobel Tıp Kitap Sarayı.

- Karip, E. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Ö. (1989). *Frostig görsel algılama eğitimi programının anaokulu çocuklarının görsel algılama ve zihinsel gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayaalp, L. (2008). Türkiye’de sık karşılaşılan psikiyatrik hastalıklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *İÜ. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri 147 Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, S. (2006). *Dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler: Ana-babalar ve öğretmenler için elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The arcs model approach*. London: Springer Science & Business Media.
- Kemper, K. J. & Rao, N. (2017). Brief online focused attention meditation training: Immediate impact. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(3), 39-400.
- Kırlı, E. (2011). *Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri ile kan kurşun ve fenilalanin düzeylerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Klonoff, P. S. (2010). *Psychotherapy after brain injury: Principles and techniques*. New York: Guilford Press.

- Koçyiğit, S., Kayılı, G. ve Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Korkmaz, B. (2000). Pediatrik davranış nörolojisi. *İstanbul Üniversitesi Dergisi*, 5(4267), 3-14.
- Kousha, M., Shahrivar, Z. & Alaghband, J. (2011). Substance use disorder and ADHD: Is ADHD a particularly “specific” risk factor? *Journal of Attention Disorders*, 16(4), 325-332.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Kurtz, M. M., Moberg, P. J., Mozley, L. H., Swanson, C. L., Our, R. C. & Our, R. E. (2001). Effectiveness of an attention-and memory-training program on neuropsychological deficits in schizophrenia. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 15(1), 75-80.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçük yazıcı, B. (2012). *Dikkat geliştirici egzersiz programı neurofeedback*. Erişim tarihi: 23.11.2016, <http://www.cocukvegenc.com/icerikdetay-157>.
- La Marca, J. P. & O'Connor, R. E. (2016). Neurofeedback as an intervention to improve reading achievement in students with attention-deficit/hyperactivity disorder, in attentive subtype. *NeuroRegulation*, 3(2), 55-77.
- Levaux, M. N., Larøi, F., Offerlin-Meyer, I., Danion, J. M. & Van Der Linden, M. (2011). The effectiveness of the attention training technique in reducing intrusive thoughts in schizophrenia: A case study. *Clinical Case Studies*, 10(6) 466-484.
- Levine, M. (2002). *A mind at a time, her çocuk başarabilir, okul çağında zihinsel gelişim ve öğrenme farklılıkları*. (Z. Babayigit, Çev.) İstanbul: Boyner Yayınları.

- Majorek, M., Tuchelmannb, T. & Heusser, P. (2004). Therapeutic Eurythmy-movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A pilot study. *Complementary Therapies in Nursing & Midwifery*, 10(1), 46-53.
- Mayes, S. D., Calhoun S. L. & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424.
- McBurnett, K. & Pfiffner L. (2008). *Attention deficit hyperactivity disorder: Concepts, controversies, new directions*. USA: CRC Press.
- Merwood, A. & Asherson, P. (2011). Attention deficit hyperactivity disorder: A lifespan genetic perspective. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 5(4), 33-46.
- Mesulam, M. M. (2000). *Principles of behavioral and cognitive neurology* (Second Edition). New York: Oxford University Press.
- Mesulam, M. M. (2004). *Davranışsal ve kognitif nörolojinin İlkeleri*. (H. Gürvit, Çev.) İstanbul: Yelkovan Yayıncılık.
- Meyer, D. E. & Kornblum, S. (1993). *Attention and performance XIV: Synergies in experimental psychology, artificial intelligence, and cognitive neuroscience*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). *Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Montemayor, C. & Haladjian, H. (2015). *Consciousness, attention and conscious attention*. London, England: The MIT Press.
- Motavallı, N. M. (1994). *Kentsel kesimdeki türk ilkokul çocuklarında dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu sıklığının incelenmesi* (Yayımlanmamış Üst İhtisas Tezi). İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.

- Motavallı, N. M. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi*. Ö. Polvan (Ed.), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Munzur, F. (1995). *Okulda hoşgörü*, Okulda Hoşgörü ve Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri, Ankara.
- Nadeau, K. G. (1995). *Life management skills for the adult with ADD*. In K. G. Nadeau (Eds.), *A comprehensive guide to attention deficit disorder in adults*. New York: Bruner/Mazel.
- Nathan, P. E. & Gorman J. M. (2007). *A guide to treatments that work* (3 nd Edition). New York: Oxford University Press.
- Nigg, J. T. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Endophenotypes, structure, and etiological pathways. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 24-29.
- Onnink, A. M., Zwiers, M. P., Hoogman, M., Mostert, J. C., Kan, C. C., Buitelaar, J. & Franke, B. (2014). Brain alterations in adult ADHD: Effects of gender, treatment and comorbid depression. *European Neuropsychopharmacology*, 24, 398-399.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim; kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Öncü B. ve Şenol S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(5), 111-119.
- Öner, O. ve Aysev, A. (2000). Okulöncesi dönemde değişik belirtilerle başvuran çocuklarda üç yıl sonraki DEHB sıklığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(2), 34-45.
- Örengül, A. (2013). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısıyla izlenmekte olan çocuklarda akran örselemesi/zorbalık* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özalp, A. (2006). *Hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, okul başarısı, çocuk psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özbyay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (4. Baskı). Trabzon: Akademi Yayınevi.
- Özcan, C. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karsı gelme belirtileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özoğlu, E. B. (2016). *DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- 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.
- Öztürk, S. ve Albayrak-Kaymak, D. (2004). Dikkat dağınıklığı aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların anneleri için bir eğitim programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 21-28.
- Öztürk, Y. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 7-12 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.
- Parker, H. C. (2013). *The ADD hyperactivity handbook for schools* (Second Edition). New York: Routledge Publishing Taylor & Francis Group.

- Pashler, H. (1998). *Attention*. New York: Psychology Press.
- Peacock, B. (2003). Pay Attention. *Ergonomics in Design*, 11(4), 4-27.
- Polatoğlu, M. (2011). *En etkili dikkat geliştirme ve konsantrasyon teknikleri*. İstanbul: Erbain Yayınları.
- Powell, G., Wass, S. V., Erichsen, J. T. & Leekam, S. R. (2016). First evidence of the feasibility of gaze - contingent attention training for school children with autism. *Autism*, 20(8), 927-937.
- Roberts, M. C., Kanine, R. M., Amaro, C. M., Evans, S. C., Blossom, J. B. & Garcia A. M. (2015). International education and training for clinical child and adolescent psychology. *South African Journal of Psychology*, 46(1), 9-24.
- Rocha, M. L., Schreibman, L. & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Schmidt, M., Egger, F. & Conzelmann, A. (2015). Delayed positive effects of an acute bout of coordinative exercise on children's attention. *Perceptual & Motor Skills: Learning & Memory*, 121(2), 431-446.
- Schultz, D. P & Schultz S. E. (2002). *Modern psikoloji tarihi* (2. Baskı). (Y. Aslay, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Seçer, Z. ve Kaymak Özmen, S. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1803-1816.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2002). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Semrud-Clikeman, M., Nielsen, K. H., Clinton, A., Sylvester, L., Parle, N. & Connor, R. T. (1999). An intervention approach for children with teacher-and parent-identified attentional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 581-590.

- Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 563-568.
- Sergün Türe, F. (2010). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların (8-12 yaş) değişik anne tutumlarına göre benlik saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shalev, L., Kolodny, T., Shalev, N. & Mevorach, C. (2016). Attention functioning among adolescents with multiple learning, attentional behavioral, and emotional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 582-596.
- Shin, M., Jeon, H., Kim, M., Hwang, T., Oh, S. C., Hwangbo, M. & Kim, K. J. (2016). Effects of smart-tablet-based neurofeedback training on cognitive function in children with attention problems. *Journal of Child Neurology*, 31(6), 750-760.
- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Sweets and Zeitlinger Publishers B.V.
- Sohlberg, M. M. & Mateer, C. A. (2001). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. New York, London: Guilford Press.
- Soysal, Y. D. (2013). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda kalp ritmi ve otonom fonksiyonların 24 saatlik holter ekg ve kalp hızı değişkenliği ile değerlendirilmesi ve metilfenidatın bu fonksiyonlara etkisi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Marmara Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
- Steiner, N. J., Sheldrick, R. C., Gotthelf, D. & Perrin, E. C. (2011). Computer-based attention training in the schools for children with attention deficit/hyperactivity disorder: A preliminary trial. *Clinical Pediatrics*, 50(7), 615-622.
- Sunar, M. (2015). *İstanbul'da özel bir psikiyatri hastanesinin çocuk ve ergen kliniğine son 5 yıl içinde başvuran bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve eşlik eden hastalıkların sıklığı, olguların sosyodemografik ve klinik değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sürmeli, T. (2010). *Beynin iyileştirme gücü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Sürücü, Ö. (2003). *Anababa-öğretmen el kitabı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: YA-PA.
- Sürücü, Ö. (2015). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). Anne-baba öğretmen el kitabı* (1. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şahin, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu yaygınlığı, eştanı ve riskli sağlık davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Trakya.
- Şenol, S., İşeri, E. ve Koçkar, A. Ş. (2006). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dikkati dağınık, yerinde duramayan çocuklara doğru yaklaşımlar*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Şenol, S. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Tahiroğlu, Y. A. (2003). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan cocukların sosyodemografik özellikleri, eşlik eden bozukluklar ve tedavi yaklaşımları* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.
- Tahiroğlu, A. Y., Avcı, A., Fırat, S. ve Şeydaoğlu, G. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Alt tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(1), 5-10.
- Tamm, L. & Hughes, C. (2010). Attention training for school-aged children with ADHD: Results of an open trial. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 86-94.
- Taylor, J. G. (2006). Attention as the control system of the brain. *International Journal of General Systems*, 35(3), 361-376.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z. ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *GEFAD / GUGJEF*, 36(1), 25-49.

- Tetik, B. (2015). *İnternet bağımlılığı ile dikkat süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thompson, L. & Thompson, M. (1998). Neurofeedback combined with training in metacognitive strategies: Effectiveness in students with add. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 23(4), 243-263.
- Tinea, M. T. & Butlerb, A. G. (2012). Acute aerobic exercise impacts selective attention: An exceptional boost in lower-income children. *Educational Psychology*, 32(7), 821-834.
- Toker, M. Z. (1993). *Visual algı testi d2'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toland, J. & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29(3), 286-302.
- Tsotsos, J. K. (2011). *A computational perspective on visual attention*. London, England: The MIT Press.
- Tuğlu, C. (1996). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların babalarında bu tanının ve ruhsal durumun gözden geçirilmesi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Edirne.
- Tunç, A. (2013). *Golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turgay, A. ve Semerci, B. (2008). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Turgay, A. (2009). *Tedavi edilmeyen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun bedeli ve tedavide yenilikler*. Ankara: Türkiye Klinikleri.

- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat geliştiren oyunlar: Çocuğumun dikkatini nasıl geliştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Uskan, C. (2011). *Dikkat eksikliği bozukluğu olan 8-10 yaşındaki çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Van Der Graaff, E., Hoozemans, M., Pasteuning, M., Veeger, D. & Beek, P. J. (2017). Focus of attention instructions during baseball pitching training. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 0(0), 1-7.
- Van Zomeren, A. H. & Brouwer, W. H. (1994). *Clinical neuropsychology of attention*. New York, NY: Oxford University Press.
- Vural, M. U. (2016). *Life kinetik antrenmanının genç erkek basketbolcularda denge, reaksiyon süresi ve dikkat üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. Australia: Acer Press.
- Yavuz, K. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- 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.

- Yaycı, L. (2013). d2 Dikkat Testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 43-80.
- Yazgan, Y. (Ed). (2003). *Hiperaktif çocuk okulda*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- 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.
- Yılmaz, A. (2001). *Onu uyurken izlediniz mi?* (1. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Zorlu, A. (2012). *Denizli kent merkezinde ilköğretim çağındaki çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun prevalansı* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Denizli.

EKLER

Ek 1. Dikkat Becerisi Geliştirme Programı Oturumları

1. OTURUM

Amaç: Tanışma, kuralları oluşturma

Etkinlik: “Yaptığımı Yap” Oyunu

Araçlar: -

Malzeme: -

Yöntem: Oyun

Süreç: Genel selamlaşma sonrası uygulayıcı açılış konuşması yapar. Oturumlardan genel olarak bahseder. İlk oturumda kuralları beraber belirleyeceklerini söyler. Grubun birbirini tanınmasının çalışmanın verimliliğini artıracaklarını ifade eder ve herkesten kendini tanımasını (sınıf, en sevdiği ders, hobiler...) ister. Uygulayıcı da kendini tanıtır. Tanışma oturumlarının samimi geçmesi ve karşılıklı güven ortamının oluşması diğer oturumların seyrini etkileyeceğinden bu oturuma önem verilmelidir. Tanışma sonrası uygulayıcı amaçlardan bahseder.

Sonra uygulayıcı kurallara uymanın öneminden bahseder ve bazı kuralları sıralar:

1. Oturumlara zamanında gelmek önemli, çok önemli bir durum olmadığı müddetçe tüm oturumlara herkes katılacaktır.

2. Konuşanın sözü kesilmeyecek, alaya etme ya da karşıdakini utandırmaya dönük söz ve davranışlar yapılmayacaktır.

3. Herkes verdikleri cevaplarda samimi olacaktır.

Grup sayısına göre ikişerli ya da üçerli gruplar halinde “yaptığımı yap” oyunu oynanır. Bu oyunda herkes kendinden önceki arkadaşının hareketini çok iyi bir şekilde gözlemler ve yaptığı hareketin aynısını yapar.

Tartışma Soruları: İlk oturum ve amaçlarla ilgili duygu ve düşünceler; ek bir önerilerinin olup olmadığı sorulur.

Tartışma soruları ile süreç biter. Herkes ayağa kalkıp elele tutuşur ve birbirleri için güzel temennide bulunularak oturum sonlandırılır.

2. OTURUM

Amaç: Öğrencilerin seçici dikkat seviyelerini geliştirmek.

Hedefler: Farklı harflerin bulunduğu bir yazıda istenen harfleri işaretleyebilir.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: “Üstünde farklı harflerin bulunduğu işaretleme metni” ve “Üstünde farklı figürlerin bulunduğu işaretleme metni”

Yöntem: Okuma, Düz Anlatım, Soru Cevap

Süreç: Bir önceki oturumun değerlendirmesi ile başlanır.

Bu oturumda öğrencilere üstünde farklı harflerin ve figürlerin bulunduğu işaretleme metni verilir ve uygulayıcı tarafından belirlenen harf ve figürlerin bulunması istenir. Etkinlik önce süresiz sonra ise dakika tutularak tekrarlanabilir. Dakika tutularak yapılan uygulamada hız artmasına rağmen doğru sayısı azalıyorsa öğrenciler bu konuda uyarılır. Önemli olanın yapılan etkinliğin kalitesi olduğu belirtilir.

Tartışma Soruları:

- Bu etkinlikden ne gibi sonuçlar çıkardınız?

- Yaptığınız hataların sizce sebepleri nelerdir ve bu hataları yapmamak için neler yapılabilir?

Ödev: Oturumdaki etkinliklerin benzerleri verilip evde yapması; aile bireyleri ve arkadaşlarına da uygulayıp öğrendiklerini öğretmesi istenir.

3. OTURUM

Amaç: Görsel dikkat seviyelerini geliştirmek. Görselin bütününe bakabilme yeteneği geliştirmek.

Hedefler: Öğrenciler gösterilen şekli kopya edebilir. Ortamdan çekilen şekli tarif edebilir.

Etkinlik: Hafızadan Kopya Etme

Araçlar: -

Malzeme: Üstünde farklı şekillerin bulunduğu kartlar.

Yöntem: Soru-Cevap

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Öğrenciye farklı şekillerin bulunduğu kartlar kolaydan zora doğru verilip 15-20 sn. bakıp kapattıktan sonra kopya etmesi istenir. Çizilen her şekil sonrası eksikler, hatalı çizimler birlikte değerlendirilir. Grup olarak hata fazlaysa çizim tekrar edilebilir. Bu sırada uygulayıcı günlük hayatta da ayrıntılara dikkatle bakmadığımızı ve önemli noktaları kaçırabildiğimizi hatırlatır; bunun yanında bu tür etkinlikler sayesinde dikkatin gelişebildiğini belirtir

Çalışmanın ikinci kısmında ise kendisine verilen şekli çizmek yerine, şeklin detaylarını anlatması istenir. (Örn: İç içe üç daire var, ortasında bir kare var vb...)

Tartışma Soruları:

- Şekilleri çizerken zorlandınız mı?
- Bu etkinlikten ne gibi sonuçlar çıkardınız?
- Bir şekle bütünüyle ve ayrıntılarıyla bakmak niçin önemlidir?
- Bundan sonra yaşamınızda ve ders çalışma esnasında bu yöntemi nasıl kullanabilirsiniz ve bu yöntemin faydaları nelerdir?

Ödev: Yapılan etkinliklerin benzerlerini aile içinde ve arkadaşlarına da uygulayıp örneklerini getirmesi

4. OTURUM

Amaç: Görsel dikkat becerisi geliştirmek. Verilen görselin bütününe bakma.

Hedefler: Bakılan resimle ilgili soruları cevaplayabilir. Resmin ayrıntılarını söyler.

Etkinlik: “Resim İrdeleme”

Araçlar: -

Malzeme: Üstünde farklı resimlerin bulunduğu 10 kart.

Yöntem: Soru-Cevap, Düz Anlatım.

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Uygulayıcı öğrenciden kendisine verilen resmi incelemesini ve resimle ilgili sorulan soruların cevaplarını cevap formuna işaretlemesini ister. Özellikle doğru cevaplayabilmeleri için tüm resme dikkatlice bakılmasını ve akılda canlandırılmasını ister. Sonrasında 5 farklı resim teker teker verilip 15-20 sn. süre verilir. Süre bitiminde resim ters çevrilir ve uygulayıcı sorar, öğrenciler forma işaretler. Sonrasında resimler öğrencilere verilip uygulayıcıya zor ve detayları içeren sorular sorması istenir (zor ve detayları içeren sorular sormak da dikkat gerektirir).

Tartışma Soruları:

- Bu etkinliklerden ne tür sonuçlar çıkardınız?
- Bir resmin detaylı bir şekilde bütününe bakmak neden önemlidir?
- Bundan sonra yaşamınızda ve ders çalışma esnasında bu yöntemi nasıl kullanabilirsiniz ve bu yöntemin faydaları sizce nelerdir?

Ödev: Verilen sekiz tane resmi evde aile bireylerine de uygulaması istenir.

5. OTURUM

Amaç: Zihinsel çaba isteyen etkinliklere karşı pes etmeyip sabırlı olmayı geliştirme.

Hedefler: Öğrenciler zihinsel çaba isteyen etkinlikler yaparken sonuna kadar uğraşabilir. Anlamadıkları bir durumda denemeye devam edebilirler.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: Kâğıt, kalem, silgi.

Yöntem: Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Oturum başında uygulayıcı açıklama yapar: “Bazı zamanlar bir işi ya da ödevi yaparken baştabu ödevin çok zor, sıkıcı olduğunu, yapmakta zorlanacağımızı ya da hiç yapamayacağımızı düşünürüz. Hatta o ödevi ertelemek isteriz. Bazen de verilen görevi bitirmeye sabır edemez, pes edebiliriz. Oysaki zor, sıkıcı, uzun bir görevde bile pes etmemek bir sabır ve dayanıklılık becerisidir. Bugün sizin ne kadar sabırlı ve dayanıklı olduğunuzu görmek istiyorum”. Etkinliğin amacı buna benzer görevlerin sıkıcı, bıktırıcı, yorucu olmasına rağmen bireyin sebat göstermesi, pes etmemesi, bitirmek için kararlı olması ve işi ertelememesidir.

Rakamların olduğu etkinlik kâğıdı çocuklara verilir. Yan yana sayıları akıldan toplayıp toplamın son rakamını o sayı dizisinden bulup işaretlemesi istenir. Öğrencinin bulduğu sonuç sayı dizisinde yoksa ya da birden fazla varsa cevap yanlıştır açıklaması yapılır. Etkinlik kâğıdında 4 sütun ve her sütunda 25 işlem vardır. Her sütun için verilecek süre 5 dakikadır. Üçüncü sütun bitiminde bir dakikalık mola verilir.

Tartışma Soruları:

- Bu etkinlikten ne tür sonuçlar çıkardınız?
- Bir işi yaparken kolay sıkılıp, pes ettiğiniz durumlar oldu mu?
- Bundan sonra ders çalışma esnasında sıkıldığınızda, yapmaktan kaçındığınızda bu duygulardan kurtulmak için neler yapabilirsiniz?
- Bir işte sebat gösterme, kararlı ve iradeli olmak size ne kazandırır?

Ödev: Benzer bir etkinlik verilip evde yapıp bir sonraki oturuma getirmesi istenir.

6. OTURUM

Amaç: Seçici dikkat becerisi geliştirmek (sorulan sorulara cevap arayıcı okuma)

Hedefler: Öğrenciler öncesinde verilen soruların cevaplarını okudukları metin içinden bulup yazabilirler.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: Bir sayfalık iki okuma metni

Yöntem: Okuma, Soru-Cevap

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Öğrenciye genelde bizlerin metinle ilgili soruları yanıtlamamız gereken çalışmalarda, öncelikle metni sonra soruyu okuyup, tekrar metne dönüp yanıtları bulmaya çalıştığımız anlatılır.

Bu oturumda önce sorular verilmeden metni okuyup anlatması istenir. İkinci sefer de önce sorular verilip birkaç defa okuması istenir ve sonra metin verilir, okuyup anlatması istenir. Öğrenciden beklenen parçayı okurken verilen sorulara cevap arayıcı bir şekilde okumasıdır.

Tartışma Soruları:

- Önce soruları okuyup sonra metinden cevap arayıcı olarak okuma ile önce metni okuyup sonra cevapları bulmaya dayalı etkinliği kıyaslarsanız neler söylersiniz?

- Bu etkinlikten çıkardığınız sonuç nedir?

-Bundan sonra gündelik hayatta bu yöntemi kullanmak size ne gibi fayda sağlar?

7. OTURUM

Amaç: Seçici dikkat seviyesini geliştirmek. Düzenli defter tutma becerisini geliştirmek. Metindeki yazım yanlışlarını kontrol etme becerisini geliştirmek.

Hedefler: Öğrenciler verilen parçadaki yazım yanlışlarını bulabilir. Öğrenciler ödevlerinde ve derste aldıkları notlardaki yazım yanlışlarını düzeltebilir.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: Bir sayfalık bir okuma parçası

Yöntem: Analiz-Kontrol

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Uygulayıcı öğrencilere; o anda dikkatimizi yaptığımız o göreve veremediğimizden ya da farklı durumlardan ötürü bazen bir metni okurken, bir matematik işlemi yaparken ya da günlük hayatta bazı işleri yaparken bazı şeyleri (uyarı yazısı, rakam, harf, sembol...) atladığımız belirtilir. Bu oturumdaki etkinliğin bu konuya ilişkin bir çalışma olacağından bahsedilir.

Öğrencilere yazım yanlışlarının bulunduğu bir okuma parçası verilir. Öğrencilere “elinizdeki metindeki bazı kelimelerde yazım yanlışı yapılmış, sizden isteğim tüm parçayı dikkatli bir şekilde okuyup yazım yanlışlarını bulmanız. Noktalama işaretleri ile ilgili bir hata yoktur, sadece yazım yanlışları vardır” şeklinde açıklama yapılır.

Etkinlik sonrası okuma parçası beraber kontrol edilir. Bu okuma parçalarından iki tane daha verilip birlikte kontrol edilir.

Etkinlik sonunda tüm yazılanları dikkatle incelemenin ne derece önemli olduğundan söz edilir. Aynı zamanda yapılan iş ya da ödev sonrası kontrol etmenin de hatalarımızı, eksiklerimizi görmek ve düzeltmek adına önemli olduğundan bahsedilir.

Öğrencilerin yanında getirdiği iki defter beraberce kontrol edilip yapılan hatalar ya da eksikler belirlenir.

Tartışma Soruları:

- Bu etkinlikten çıkardığınız sonuç nedir?

-Bundan sonra ders çalışırken ya da gündelik hayatta bu yöntemi kullanmak size ne gibi fayda sağlar? (okul çantasını her gün kontrol etmek gibi)

- Bir okuma parçasını okurken nasıl okumak gerekir?

-Yaptığımız bir işi, ödevi neden kontrol etmemiz gerekir? Yapacağımız kontrol nasıl olmalıdır?

Ödev: Etkinlikteki metne benzer okuma parçaları verilir ve yazım yanlışlarının evde bulunması istenir. Diğer oturuma kâğıtların getirilmesi istenir.

8. OTURUM

Amaç: Geridönüt almanın önemini fark etme.

Hedefler: Öğrenciler okudukları metni anlatabilir.

Etkinlik: “Metin Okuma”

Araçlar: -

Malzeme: Bir sayfalık iki okuma metni

Yöntem: Okuma-Anlatma

Süreç: Önceki oturum değerlendirilip öğrenilenleri hayatlarına ne kadar geçirebildikleri konuşulur.

Uygulayıcı okuldaki tüm derslerde birçok okuma metinlerinin olduğunu ve bu derslerde başarılı olmak için derste ya da evde çalışırken vaktimizin bir bölümünü okumaya ayırdığımızı belirtir. Ayrıca okumaya dayalı derslere nasıl çalışmamız gerektiği konusu üzerine konuşulacağını belirtir.

Öğrencilere verilen okuma metnini okumaları istenir. Okuma bittikten sonra kâğıtlar kapatılır ve okuduğunu anlatması için öğrencilere söz verilir. Sonra metni ikinci kez okumaları istenir ve okuduğunu anlatması için öğrencilere söz verilir.

Metinde isim, tarih, yer ismi gibi ifadeler çok olduğundan ikinci sefer okumada da metnin tamamını eksiksiz anlatma konusunda zorlanabilirler. Bu sebeple metni paragraflara ayırıp kendi kendine anlatarak çalışmalarını tavsiye edilir.

Bu çalışmadaki amaç öğrencinin okuma parçalarını okuyup kendi kendine anlatma yoluyla eksiklerini görerek kendi kendine geridönüt vermesini sağlamaktır. Çünkü birçok öğrenci kendi kendine anlatmadan sadece okuma yapıp geçmektedir ve bu durumda yapılan işin kalitesini azaltmaktadır. Birçok kaynak hem görsel hem işitsel olarak çalışmanın %80 oranında etki ettiğini ifade etmektedir.

Tartışma Soruları:

- Siz önceden bu tür çalışmalara vakit ayırır mıydınız?
- Bu etkinlikten çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- Bundan sonra bu yöntemi kullanmak size ne gibi fayda sağlar?

9. OTURUM

Amaç: Görsel yoğunlaştırılmış dikkat seviyesini güçlendirmek. Görsel materyalin bütününe görebilme becerisini geliştirmek.

Hedefler: Öğrenciler gösterilen figürü akıldan kopya edebilir ve ortamdaki kaldırılan şekli tarif edebilir.

Etkinlik: Hafızadan Kopya Etme

Araçlar: -

Malzeme: Üstünde farklı şekil/figürlerin bulunduğu kartlar.

Yöntem: Soru-Cevap

Süreç: 3. Oturumun aynısı

10. OTURUM

Amaç: Öğrencilerin seçici dikkat seviyelerini geliştirmek.

Hedefler: Farklı harflerin bulunduğu bir yazıda istenen harfleri işaretleyebilir.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: “Üstünde farklı harflerin bulunduğu işaretleme metni” ve “Üstünde farklı figürlerin bulunduğu işaretleme metni”

Yöntem: Okuma, Düz Anlatım, Soru-Cevap

Süreç: 2. Oturumun aynısı.

11. OTURUM

Amaç: Görsel dikkat becerisi geliştirmek. Verilen görselin bütününe bakma.

Hedefler: Bakılan resimle ilgili soruları cevaplayabilir. Resmin ayrıntılarını söyler.

Etkinlik: “Resim İrdeleme”

Araçlar: -

Malzeme: Üstünde farklı resimlerin bulunduğu 10 kart.

Yöntem: Soru-Cevap, Düz Anlatım

Süreç: 4. Oturumun aynısı

12. OTURUM

Amaç: Zihinsel çaba isteyen etkenliklere karşı pes etmeyip sabırlı olmayı geliştirme.

Hedefler: Öğrenciler zihinsel çaba isteyen etkenlikler yaparken sonuna kadar uğraşabilir. Anlamadıkları bir durumda denemeye devam edebilirler.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: Kâğıt, kalem, silgi.

Yöntem: Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: 5. Oturumun aynısı

13. OTURUM

Amaç: Tüm oturumları değerlendirmek.

Hedefler: Öğrenciler önceki oturumlardaki hedef davranışları söyleyebilir. Öğrenciler yapılan iş ya da ödev yapma sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları söyleyebilir.

Etkinlik: -

Araçlar: -

Malzeme: Önceki oturumlarda kullanılan malzemelerden örnekler.

Yöntem: Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Bir önceki oturum değerlendirilerek sürece başlanır. Bir önceki oturumun tartışma sorularından birkaçı tekrar sorulur.

Uygulayıcı bu oturumda, evvelki oturumların değerlendirileceğini, tüm oturumlar boyunca öğrenilenlerin hangilerini yaşamımızda uygulayabildiklerimizi ve bu yöntemleri uygulamanın onlara ne gibi fayda sağlayacağını konuşulacağı söylenir.

Önceki oturumlarda uygulanan etkinlikden örnekler gösterilerek, bu etkinliklerde nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur. Eksikler varsa tamamlanır. Bu becerilerin alışkanlık haline gelmesinin onlara ne gibi faydalar sağladığı/sağlayabileceği konusu konuşulur. Şuana kadar öğrendiklerinden en çok uygulayabildikleri yöntemleri anlatmaları istenir.

Uygulayıcı her öğrenciyi tek tek değerlendirerek hangi noktalarda çok iyi oldukları konusunda bilgi verilir. Aynı zamanda tüm öğrencilerden grup arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Sürece tartışma soruları ile son verilir. Oturumun sonunda ilk oturumdaki gibi tüm öğrenciler ayağa kalkıp el ele tutuşur ve bir kaç kere beraber ellerini aşağı-yukarı kaldırıp birbirleri için güzel dileklerini ifade eder.

Tartışma Soruları:

-Bir iş ya da ders sırasında dikkati yoğunlaştırıp sürdürebilmek niçin gereklidir?

-Ders sırasında dikkatimizi yoğunlaştırıp sürdürebilmemizi engelleyen durumlar neler olabilir?

- Siz bu tür durumlardan nasıl korunuyorsunuz?

- Tüm oturumları düşünürsek buraya katılmak size neler kazandırdı?

TN	E ₁ E ₂	CP
1	dd	dd
2	dd	dd
3	dd	dd
4	dd	dd
5	dd	dd
6	dd	dd
7	dd	dd
8	dd	dd
9	dd	dd
10	dd	dd
11	dd	dd
12	dd	dd
13	dd	dd
14	dd	dd

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma, NEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans tezinin bir gereği olarak yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Soruları samimi ve içten bir şekilde cevaplayacağınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine KULA

Adı Soyadı:.....

Cinsiyet:.....

+ Anne-Baba: () Sağ () Ölü Ölüyse Hangisi:.....
() Boşanmış () Beraber

+ Sürekli bir hastalığı var mı?
() Evet () Hayır Evetse hangi hastalık var?:.....

+ Son 1 yıl içinde aşağıdakilerden hangileri yaşandıysa kutulara 'X'i işareti koyunuz.

Ev Değişirme: ()	Aileden Birinin Ölümü: ()
Yangın, Hırsızlık vb.: ()	Kardeş Doğumu: ()
Okul Değişirme: ()	Geçirilen Ağır Hastalık: ()
Ailede Boşanma: ()	Geçirilen Ameliyat: ()
Ailede Ekonomik Kriz (ani maddi sıkıntı): ()	Yaşanılan Herhangi Bir Travmatik (çok üzücü, moral bozucu) Olay: ()
Anne-Babadan Birinin Uzun Süre Aileden Ayrı Kalması: ()	

T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Emine KULA	İmza:	
Doğum Yeri:	Akşehir/KONYA		
Doğum Tarihi:	25.03.1987		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Nasreddin Hoca İ.Ö.O	-	Akşehir/KONYA	1993-2001
Ortaöğretim	Selçuklu Süper Lisesi	-	Akşehir/KONYA	2001-2005
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	KONYA	2005-2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	KONYA	2012-2018
İş Deneyimi:	Afyon Şuhut Lisesi (2009-2010) Konya Karatay Aynur Kasabalı İlkokulu (2010-2016)			