



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA
ÖĞRENCİLERİN DİKKAT SÜREÇLERİNE YÖNELİK YAPTIKLARI
ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ**

Buket KURT ÖZDÖNER
ORCID: 0000-0003-2177-3873

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
ORCID: 0000-0002-4989-2893

Konya – 2022

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Yüksek lisans sürecim boyunca ilgisini ve desteğini esirgemeyen, yönlendiren, yüreklendiren değerli hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden faydalandığım, tecrübelerini,engin bilgilerini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli hocam, Prof. Dr. Hakan SARI'ya, yüksek lisans sürecimde üzerimde çok emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecim boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman destekleyen, yüreklendiren değerli müdürüm Adem ÖZBERK'e, tez çalışmama katılarak destek olan öğretmenlere ve yüksek lisans sürecimin en güzel kazanımlarından biri olan ve bana desteğini hiç esirgemeyen çok değerli, sevgili dostum Hülya ÖCAL'a teşekkür ederim.

Dünyaya geldiğim andan itibaren bana inanan, destekleyen, her zaman yanımda olan desteklerini her an hissettiğim canım annem Meltem KURT'a ve çok sevgili babam Fevzi KURT'a; canımın içi, biricik kız kardeşim Ayşegül ÇOBAN'a, her zaman yanımda olan canım erkek kardeşlerim Buğra KURT ve Bilgekağan KURT'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecim boyunca desteğini bir gün bile esirgemeyen, sabırla, anlayışla yanımda olan hayat arkadaşım, çok sevdiğim eşim Semih ÖZDÖNER'e; benimle bu süreçte anne karnında başlayan hep destek olan biricik kızım, bitamem, kuzum Alisa Vera'ma çok teşekkür ediyorum.

Buket KURT ÖZDÖNER

Temmuz 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	7
2.1.Dikkat	7
2.1.1.Dikkat Süresi.....	8
2.1.2.Dikkat Çeşitleri	8
2.1.3. Dikkatin Unsurları.....	10
2.1.4. Dikkati Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Değişkenler	10
2.1.5. Dikkat ve Bilişsel Sinirbilimi İlişkisi	11
2.1.6.Dikkat ve Teknoloji.....	12
2.1.7.Öğrenme Dikkat ve Teknoloji	14
2.2.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	16
2.2.1.Dikkat Eksikliği	16
2.2.2.Hiperaktivite	16
2.2.3.Dikkat Eksikliği ve Hiperkativite Bozukluğu.....	17
2.3. Öğrenme Stilleri ve Dikkat Geliştirme.....	25
2.4.DEHB ve Akademik Yetersizlik.....	27
2.5.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Almış Öğrencilerin Eğitimi	28
2.6.Dikkat Geliştirme Etkinliklerinin Hazırlanması	31
2.7. İlgili Araştırmalar.....	32
2.7.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38

3.2. Katılımcılar.....	39
3.3. Veri Toplama Aracı.....	39
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Analizi	40
4. BULGULAR	42
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Uyarılma’ Sürecinde Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler	42
4.2. Uyarılma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler	Error! Bookmark not defined.
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Odaklanma’ Süreci İçin Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler	53
4.4. Odaklanma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler	58
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Dikkati Sürdürme’ Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler.....	63
4.6. Dikkati Sürdürme Becerisini Olumsuz Etkileyen Sebepler	68
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Seçici Dikkat’ Sürecine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler...	73
4.8. Seçici Dikkat Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler	78
4.9. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerinde’ Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler	83
4.10. Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerini Olumsuz Etkileyen Nedenler	88
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	93
5.1. Tartışma.....	93
5.1.1. Dikkat Süreçlerinin Gelişmesini Olumsuz Etkileyen Sebepler	96
5.2.Sonuç.....	99
5.3. Öneriler.....	100
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	100
5.3.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	101
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	115

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **130** sayfalık kısmına ilişkin, 28/07/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%14** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/07/2022

Buket KURT ÖZDÖNER

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28/07/2022

Buket KURT ÖZDÖNER

TABLolar

Tablo 1. Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Uyarılma’ Sürecinde Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tablo 3. Uyarılma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Odaklanma’ Süreci İçin Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tablo 5. Odaklanma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Dikkati Sürdürme’ Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tablo 7. Dikkati Sürdürme Becerisini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Seçici Dikkat’ Sürecine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tablo 9. Seçici Dikkat Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerinde’ Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tablo 11. Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerini Olumsuz Etkileyen Nedenler

Kısaltmalar

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRENCİLERİN DİKKAT SÜREÇLERİNE YÖNELİK YAPTIKLARI ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Buket KURT ÖZDÖNER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaların belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sosyal çalışmalarda en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma süreçlerinde yaptıkları dikkat çalışmalarıyla ilgili görüşlerini ve deneyimlerini açıkladıkları bir fenomenoloji çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 93 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde veriler sabit format görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini almaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise dikkat süreçlerini içeren 10 tane açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde uzman görüşleri alınarak yanıtlar temalandırılmıştır. Araştırma sorularına verilen yanıtlar tekrar incelenip temalara göre yerleştirilmiş, bulgular yorumlanıp sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Araştırmada ülkemizde yapılan dikkat çalışmalarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ya da normal gelişim gösteren öğrencilerin dikkat toplama becerisini geliştirmeye yönelik yapıldığı, fakat kaynaştırma süreçlerinde dikkat süreçlerinin tamamının gelişimine yönelik çalışma olmadığına dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dikkat süreçlerini ayırt edemedikleri, bütün dikkat süreçlerinde aynı çalışmaları yaptıkları ve dikkat süreçleri ile ilgili bütün sorulara aynı cevapları verdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında dikkat süreçlerinin gelişmesini olumsuz etkilediğini belirttikleri nedenler ise; duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler ve diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seçici Dikkat, Odaklanma, Bölünmüş Dikkat, Dikkat Geçişleri, Kaynaştırma

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' PRACTICES REGARDING ATTENTION PROCESSES OF STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Buket KURT ÖZDÖNER

In this study, it was aimed to determine the studies that primary school teachers do on students' attention processes in inclusive practices. The research was carried out with the qualitative research method, which is one of the most used research methods in social studies. The research is a phenomenology study in which teachers who have inclusion students in their class explain their views and experiences about the attention work they do in the inclusion process. The study group of the research consists of 93 classroom teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form was used to collect data in the research. During the research process, data were collected with a fixed format interview form. Interview questions consist of two parts. In the first part, there are questions about obtaining the demographic information of the teachers. In the second part, there are 10 open-ended questions about attention processes. The data obtained from the research were analyzed using descriptive analysis and content analysis. In the analysis of the data, the answers were themed by taking expert opinions. The answers given to the research questions were re-examined and placed according to the themes, the findings were interpreted and the results were reported.

In the study, it was noted that attention studies conducted in our country were aimed at improving attention-gathering skills of students with attention deficit and hyperactivity disorder or normal development, but there was no study on the development of all attention processes in inclusion processes. As a result of the research, it was determined that teachers could not distinguish attention processes, they did the same work in all attention processes, and they gave the same answers to all questions about attention processes. The reasons that the classroom teachers stated that they negatively affect the development of attention processes in inclusive practices are; affective features, environment, support tools, individual reasons and other themes.

Keywords: Selective Attention, Focusing, Divided Attention, Attention Shifts, Fusing

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Özel eğitimde, çocuğun ihtiyaçlarına dayalı olarak en iyi eğitim kaynaştırma uygulamasıyla verilebilir (Öncül, 2003). 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ona uygun olan şartlar sağlandığında normal sınıflarda eğitim ihtiyacı kolaylıkla karşılanabilmektedir.

Kaynaştırmanın başarılı olabilesi için sınıfların, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayacak ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeni sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlamalı, öğrencinin ihtiyacına göre farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmalı, sınıfın fiziki çevresini uyarlamalı ve olumlu bir tutuma sahip olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumda bir yer edinebilmesi ve aktif olabilmesi eğitim imkânlarından en iyi şekilde faydalanmasıyla mümkündür (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Öğrenme için önkoşullardan biri de dikkati yoğunlaştırmaktır. Öğrencilerin öğrenebilmesi için dikkatlerini yoğunlaştırmaları gerekmektedir. Öğrenci dikkatini yoğunlaştıramıyorsa öğretmen çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasına imkân sağlayamıyorsa öğrenci istenmeyen davranışlar sergileyecektir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini toplamaya çalışması gerekmektedir (Selçuk, 2000).

Senemoğlu öğrenmenin oluşumundan bahsederken öğrenmenin ilk basamağının dikkat olduğunu söyler. Dikkatin de bireyin bilinçli içsel süreçleri ve çevresel uyarıcılar tarafından kontrol edilebildiğini vurgulamaktadır. İnsanlar bir anda tek bir şeye dikkat edebilmektedirler. Bu nedenle, dikkatin öğrenilecek konu, davranış ve yapılacak etkinlik üzerine yoğunlaşması çok önem taşımaktadır. Kişinin amaçları da dikkati kontrol eden önemli iç kaynaklardandır. İşlevlerin etkili olarak sürdürülebilmesi için, süreçte yer alan bazı uyarıcıların seçilmesi ve diğer bir kısmının ise elenmesi gerekmektedir (Karaduman, 2004). Öğrenciler derslerde zaman zaman düşüncelerinin etkisinden kurtulamaz ve hisleriyle öğrenme sürecinde değişimler yapabilir. Öğrenmeye başlamadan başlığa takılıp

öğrenmemeyi tercih edebilir, anlatan kişi ya da zaman yer mekâna takılıp dikkatlerini öğrenilen konu üzerinde değil daha farklı durumlara kaydırabilirler. Zaman zaman öğrenmeyi renklendirmek için öğrenme ortamına getirilen materyaller bazen öğrenmenin hedefini kaybetmesine ya da öneminin değişmesine neden olabilir. “Çağdaş eğitim bilgiyi değil öğrenciyi odak noktası olarak almaktadır. Yani öğrenci bilmek için değil, bilgi öğrenci içindir. Amaç, öğrencinin beynine bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiye araştırı ve sorgulayıcı bir yaklaşımla kendisinin ulaşması, gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesidir” (Çivi, 2002).

Öğrenmenin hızlı ve etkili olmasını sağlamak öğrencilerin dikkatini çekmekle başlayacaktır. Dikkatini çektikten sonra maksimum seviyede dikkat sürelerini uzatmak ve öğrenme süresini en verimli hale getirmekle devam edecektir. Bir olayı, o “olay”a ilişkin düşünceler, yorumlar, inançlar, beklentiler, atıflar, izler. Bunlar parmak izleri gibidir, ancak kişinin yaşam öyküsü ışığında anlamlandırılabilirler (Bilim ve Teknik, Mayıs, 2001). Öğrenmeyi sağlarken öğretmen, öğrenme oluşturmamakta öğrenmeye rehberlik etmektedir. Öğrenme bireyde gerçekleşen bir süreçtir. Öğretmen konu üzerinde öğrencilerin düşüncelerini, yorumlarını, inançlarını, beklentilerini ve bu konuya ilişkin öngörülerini ele alarak onların dikkatini çekmeyi sağlamaya çalışmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre sunulan uyarıcıların dikkat çekmemesi, pekiştireçlerin kullanılmaması, öğrencilerin yaşları, olumsuz deneyimleri, düşük benlik saygısı, sağlık sorunları, gelişim problemleri, yapılan aktivitelerin öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde olması, kalabalık ortamlar, gürültü, öğretmenlerin yüksek beklentileri vb. sınıf ortamında öğrenci dikkatini dağıtan çeldiricilerden bazılarıdır (Blatchford vd, 2007; Çağlar, 2009; Kaymak-Özmen ve Demir, 2012; Seven ve Engin, 2008; Valdez vd, 2008). Bunlara rağmen sınıf ortamında öğrencilerden olağandışı bir şekilde dikkatlerini sürdürebilmeleri istenir. Bu noktada ön plana çıkan kavram dikkat toplama olmaktadır. Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky’e (2004) göre odaklanma için bireyin amaçlı ve istekli olması gerekmekte, sonrasında birey aktif bir zihinsel enerjiyle bilgilerin var olanla bütünleştirilmesi sürecine geçmektedir. Benzer görüşte olan Solso vd. de (2011) önemli olmayan bilgi ile önemli olanı ayırt edebilmek için dikkatin önemli olan bilgi üzerine odaklanması gerektiğini belirterek, bu süreçte deneyimler ve ilgilerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dikkatin uzun süre belli bir çalışmaya odaklanabilmesi üst düzey bir bilişsel çaba gerektirir. Solso’ya (2011) göre bu süreçte dış uyaranların hepsi elenmemekte, sadece arka planda tutulmaktadır. Dolayısıyla sınıf

ortamında öğrencilerin dikkatini çeken ancak öğrenme sürecine katkı sağlamayan diğer uyarıcıları engelleyebilmeleri ve kendilerini yapılan aktivitede tutmak için çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu durumda öğrenme işlevinin sürdürülmesinin öğrencilerin süreçte yer alan uyarıcıları seçebilmesine bağlı olduğu söylenebilir (Karaduman, 2004).

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Problem davranışların görülmemesi, ılımlı bir sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri, sorumlu olan kişi, o kaynaştırma sınıfında görev yapan sınıf öğretmenidir. Amerika Birleşik Devletleri, İtalya, Norveç, İngiltere ve Fransa gibi gelişmiş ülkelerin öncülük ettiği kaynaştırma uygulamalarının, diğer ülkelerde de kabul görmesi ve uygulamaların sayısının artmasıyla genel eğitim sınıfları gittikçe daha heterojen sınıflar olmakta; sınıf öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla daha fazla karşılaşmak durumunda kalmaktadırlar (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Sınıf öğretmenlerinin hem normal gelişim gösteren hem de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek bütün öğrencilerin eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayabilmek, bütün çocukların kabul gördüğünü hissettirebilmek için, sınıf yönetiminde ve öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapmalıdır (Sucuoğlu, 2006). Öğretmenler bu değişiklikleri yapmadıkları zaman, öğrencilerin dikkatini derse yönlendiremediğinde öğrenciler problem davranışlar sergilemeye başlarlar.

Bazı öğretmenlere problem davranışlar sorulduğunda genellikle sınıflarındaki özel gereksinimli hatta akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısızlıklarından, yetersizlik türü ve derecelerinden söz ederler. Birçok öğretmen öğrencileri ödüllendirmek, onlara pekiştireçler sunmak, onların dikkatini toplamaya çalışmak yerine onların problem davranışlarına yoğunlaşır ve eğitime ayrılması gereken zamanı bu davranışlara müdahale ederek harcar (Vuran, 2010). Bu gibi durumlarda öğretmenler ve öğrenciler öğretimin amaçlarından uzaklaşıp problem davranışlara odaklanırlar. Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşması ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme ortamını iyi bir şekilde yönetebilmeleridir (Özyürek, 1997).

İlkokul döneminde öğrencilerin dikkat süreleri kısadır. Çocuklarda dikkat becerilerinin kazandırılması için desteklenmeleri gerekmektedir. Öğrenmenin ve zihinsel gelişimin oldukça hızlı olduğu dönemlerden biri olan ilkokul döneminde dikkatle ilgili bütün faktörlerin ortaya konulması, bütünsel yaklaşımla dikkat gelişimine katkı sağlayacak araştırmaların yapılması önemlidir. Dikkat yetisinin erken yaşlarda geliştirilmiş olması akademik hayatın

kolaylaşmasına imkân sağlayabilir. Kaynaştırma eğitimde öğretmenlerin rolü bu kadar büyükken ve giderek artan kaynaştırma öğrencisi ile öğretmenlerin meslek hayatlarında kaynaştırma eğitiminde rol alma ihtimalleri de artmaktadır. Hem kaynaştırma öğrencisinin hem de normal gelişim gösteren öğrenci dikkatini toplama becerisini geliştirebilir. Dikkat yetisinin gelişmesiyle de akademik başarısızlıklar öğrenmede ortaya çıkan sorunlar azalır. Dikkat süreçlerinin öğretmenler tarafından kullanılması da eğitim sorunlarının azaltılması, sınıfta olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması için gerekliliktir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde dikkat süreçlerini ne derece uyguladığı, uygulama esnasında neler yaptıkları, dikkat süreçlerinin uygulanmasını engelleyen süreçlerin belirlenmesi için bu araştırmanın yapılmasının kaynaştırma süreçlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları araştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik uyarılma sürecinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik dikkati sürdürme sürecinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik seçici dikkat sürecinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda birlikte eğitim almalarıdır. Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ve özel

gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007).

Senemoğlu (1997) dikkati duygu ve düşüncelerin belirli bir konu, nesne, olay üzerinde toplanması ve ilgilenilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik olarak yeni bir döneme başlayan ilkokul öğrencilerinin dikkat süreleri de kısadır. Kaynaştırma öğrencilerinde de dikkati toplayamama dikkat süresinin kısa olması ve dikkatin çabuk dağılması gibi bilişsel bozukluklar yaşanabilmektedir. Dikkat etkin öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Kaynaştırma öğrencisi bir konu üzerinde dikkatini toplayıp, konu bitimine kadar dikkatini sürdürmeyi devam ettirebilirse o konu da o kadar kolay öğrenilir. Kaynaştırma öğrencisi dikkatini yoğunlaştırarak ne kadar kolay öğrenirse dikkatini çekmediği durumlarda da derslere yoğunlaşamaz bu durum akademik becerilerde zorluk yaşamasına, problem davranışların ortaya çıkmasına sebep olur. 21. yüzyılda bilgi çağında geleceğimiz olan çocukları daha donanımlı ve daha farkındalıklı olarak hazırlamak öğretmenlerin sorumluluklarından biridir. Sınıf ortamındaki yaşantıların düzenlenmesi öğrenme ortamı ve sınıfın yönetilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu nedenle, öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar (Kılbaş, 2007).

Özel gereksinimli öğrenciler eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim görürler. Kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı ortam kavramını karşılamaktadır. Kaynaştırma, normal öğrencilerin devam ettiği ortamlarda özel gereksinimli öğrencilerin de eğitilmesidir. Kaynaştırma uygulamasının başarılı olması sınıf öğretmenine bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve sınıftaki bütün çocukların en üst düzeyde öğrenmelerini sağlayabilmek için öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmeli ve etkinlik süresince dikkatini sürdürebilmelidir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi sınıf içi öğretim süreçlerine ilişkin yeterliliklere sahip olabilmeleriyle mümkündür. Dikkat, bilişsel alanın gelişmesine katkı sağladığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Dikkat düzeyi düşük olan bir öğrenci ile dikkat düzeyi yüksek olan öğrencinin öğrenme düzeyleri de birbirinden farklıdır. Dikkat ile çocuk öğrenmek için istekli duruma gelir.

Türkiye’de dikkat ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile ilgili olduğu görülmektedir. Ek olarak dikkat süreçleri ile ilgili çalışmaların da sayısı oldukça azdır. Bu nedenle araştırmanın kaynaştırma sürecinde

dikkatin bütün süreçlerini bir arada ele almasından ve dikkatin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki önemi dolayısıyla kaynaştırma sürecine farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşüncesiyle alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Veri toplamada kontrol edilemeyen değişkenlerin katılımcıları eşit şekilde etkilediği varsayılmıştır.
2. Yapılan bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen veri toplama aracında yer alan sorulara doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Nitel araştırma deseniyle yapılan çalışmada nicelik olarak küçük bir grupla bilgi toplanmıştır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır
2. Araştırmanın yalnızca sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerden oluşan küçük bir örnekleme (araştırma grubuyla) yapılmış olması, konu ile ilgili verilerin evren üzerinde genellenememesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır
3. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri istenmediği ve okullarının da isimlerinin yer almadığı sorular yönetilmiş olsa da katılımcıların tedirginlikleri ve şüpheleri soruların cevaplandırılmasında bir sınırlama olarak görülebilir.
4. Araştırmada elde edilen bulgular kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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

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

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).

Kaynaştırma: Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

2.1.Dikkat

Dikkat, bireyin ilgi duyduğu bir uyarıcıyı seçebilmesi, onun diğer uyarıların etkisinden ayıklaması seçtiği uyarı ile ilgili görev ve sorumluluklarını sonuçlandırabilmesi yeteneklerinin bütünüdür (Arslantaş, 2021). Dikkat, duygu ve düşüncelerin belirli bir konu, nesne, olay üzerinde toplanması ve ilgilenilmesidir (Senemoğlu, 1997). Dikkat, bireyin zihinsel alıcılarını yönlendirmesiyle çevresinde meydana gelen uyarıcılara yönelmesidir. Dikkat çevredeki uyarıcıları fark etmekten ziyade onları sınıflandırma, kıyas yapma ve onlara anlam yükleme gibi süreçleri de kapsamaktadır (Ratey, 2001).

Dikkat kelimesi Latince “concantrare” kelimesiyle karşılık bulmaktadır. Bir olaya bir maddeye dikkat toplamak anlamına gelmektedir. Dikkat için farklı tanımlar yapılmaktadır:

1. Basit düzeyde algılanmış bir nesneyi düzenleme ve seçme,
2. Kişinin sahip olduğu bilişin, isteğin, güdülenmenin payının olduğu, problem çözmek için etkin bir yoldur.
3. Bireyin etrafından bilgi edinebilmek için kullandığı yoldur (Motavallı, 2000).

Dikkat organizmanın bir uyarıcının farkında olması olarak tanımlanabilir. Bireyler sınırlı bir kapasiteye sahip oldukları için her uyarıcıya yönelemez ve bütün uyarıcılarla aynı anda dikkat kesilemezler (Karaduman, 2004). Dikkat bir uyarıcı sınıfının diğer uyarıcılara oranla, daha iyi algılanabilmesi için uyarıcılara ilişkin uyarılma eşiğinin dereceli ve seçici bir biçimde azaltılması faaliyetlerini içermektedir. Dikkatle ilgili literatür incelendiğinde dikkatin üç temel bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlar, odaklanma (focus), dikkatin sürdürülmesi (sustain) ve yönelim tepkisidir (orienting response) (Baddeley 1990, Jennings ve Coles 1991, Moray 1970, Pashler 1998).

1. Odaklanmış ya da seçici dikkat terimi genelde, bir uyarıcının ayırt edici özelliklerinin farkına varılmasını ifade etmektedir. Seçici dikkat sırasında uyarıcının ayırt edici olmayan özellikleri uyarılma eşiğini aşmamaktadır (Pashler, 1998)
2. .Dikkat sürecinde, sürdürülen dikkat ya da canlılık/aktif uyarılmışlık (vigilance), ortaya konan bir faaliyetin icrası sırasında, görevin ya da faaliyetin gerektirdiği kapasite

miktarının organizma tarafından göreve tayin edilmesi, atanması ve dikkatlilik durumunun sürdürülmesidir (Baddeley, 1990; Pashler, 1998)

3. Yönelim tepkisi, bir olayın tetiklediği bilginin, canlı tarafından değerlendirilmeye alınmasındaki ilk basamaktır. Doğal olarak yönelim tepkisi, uyarılma eşiğinin üzerinde olan, farklı ya da alışılmadık bir uyarıcının araştırılması sürecine karşılık gelmektedir (Jennings ve Coles, 1991).

2.1.1.Dikkat Süresi

Belirli bir olay, durum ya da konu karşısında ayırdığımız sürenin yüzde frekans ve zaman ölçü birimleri açısından ölçümü dikkat süresidir. Dikkat süresi bireyler arasında farklılık gösterir (Deniz, 2019). Yapılan araştırmalarda 5-7 yaş aralığındaki çocukların dikkat sürelerinin 15 dakika, 7-10 yaş aralığındaki çocukların ise 20 dakika olduğunu ortaya koymuştur (Konrad, 1984). 10-14 yaşında olan çocukların ise dikkat süreleri 30 dakikadır (Rapp, 1982). Yurtdışında yapılan teknolojik çalışmalarda çocukların dikkat süreleri “play attention” adlı bilgisayar oyunuyla artırılması amaçlanmıştır. Öğrenciler okuma dikkatlerini vererek dinleme ve her aşamada farklı bir eğitim hedefini gerçekleştirerek derslerinde başarılı olmak için gerekli becerileri öğrenebilmektedirler (Ashton,2001).

Okullarda öğretmenler tarafından, öğrenci başarısı ile ilgili dile en çok getirilen hususların başında öğrencilerin dikkat ile ilgili sorunları gelmektedir (Kurnaz, 2021). Dikkat sorunu yaşayan çocuklar oyun oynarken, bir olaya ya da konuya yönelirken, okuma yaparken ve birisini dinlerken zorlanırlar ve dikkatlerini toparlayamazlar (Vanlı, 2001). Dikkat eksikliği çocukların akademik yaşantılarını ve sosyal etkileşimlerini derinden etkileyebilmektedir (Konuk Er ve Kurt Özdöner, 2021). Dikkat geliştirici çalışmaların yapılması çocuğun benlik algısının gelişmesini, belleğinin gelişmesini, etkili öğrenmeyi arttırmayı, ve akademik olarak başarılı olmayı sağlar (Yaycı, 2018). Çocuğa kazandırılmak istenen davranışların ve kazanılan davranışların uzun süre devam ettirilebilmesi için dikkatin bu davranışlar üzerinde yoğunlaştırılması öğretimde üzerinde durulması gereken en önemli konudur (Selçuk, 2000). Bilişsel çabanın daha çok sarf edilmesi gereken durumlarda daha fazla dikkat kapasitesine ihtiyaç duyulur (Er, 2002; Lauster, 1998; Ettrich, 1998) .

2.1.2.Dikkat Çeşitleri

Organizma bir şey öğrenmek istiyorsa mutlaka dikkatini yoğunlaştırmalıdır (Yaycı, 2018). Dikkat de içsel ve dışsal koşullar dikkate alınmalıdır. Dikkatle ilgili yapılan çalışmalar bu koşullardan dışsal koşullarla ilgilenildiğini ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak da

dışsal uyarıcıların içsel uyarıcılara kıyasla daha kolay tanımlanabilmesidir (Eysenck ve Keana,1996). Dikkatin birçok iç ve dış faktörlere bağlı çeşitli türleri vardır:

1. **Yoğunlaştırılmış Dikkat:** İki ya da daha fazla uyarıcının bulunduğu bir çevrede organizma bunlardan bir tanesine yöneliyorsa buna yoğunlaştırılmış dikkat denir (Arkonaç, 1998). Kayaalp'e (2008) göre DEHB'li çocuklarda dikkatlerini bir noktaya toplamakta zorluk, dışarıdan gelen uyarılarda dikkatin kolay dağılması, eşyalarını sık sık kaybetme, görev ve sorumluluklarını unutma gibi dikkat sorunları görülür. Dikkatini toplayamama, derslerini dinleyememe, aynı anda birden fazla uyarana dikkat verememe gibi özellikler bulunur. Ayrıca dikkat eksikliği olan kişiler yoğun dikkat odaklanması gerçekleştiremezler, cümle ve paragrafların anlamlandırılması yoğun bir dikkat odaklanmasını gerektirir ki bunu yapmakta zorlanırlar (Brown, 2005)
2. **Seçici Dikkat:** Organizmanın dikkat dağıtan durumları önemsemeyip tek bir uyarıcıya odaklanmasına seçici dikkat denir (Perry ve Hodges, 1999). Bireyin seçici dikkati yüksekse eğer gereksiz ve ilgisiz uyarıcılarla ilgilenmezler, seçici dikkat düzeyi oldukça düşük olan bireyler ise etraflarındaki diğer uyarıcılarla özellikle ilgilenmemeleri gereken uyarıcılarla ilgilenmektedirler (Yaycı, 2018). Organizmanın seçici dikkatle algılaması, organizmanın sahip olduğu amaçların uygunluğu ve anlamlılığı ile ilgilidir (Aydın, 1999).
3. **Bölünmüş Dikkat:** Uyarıcıların yeterince anlaşılır verildiği durumlarda bölünmüş dikkat ortaya çıkar (Ayres ve Sweller, 2005). Bu dikkat türünde birey aynı anda birden fazla işe odaklanabilir.
4. **Odaklanmış Dikkat:** Bireyin bir faaliyete konsantre olmasının ardından dışarıdan gelen diğer uyaranlara kendini kapatması yeteneğidir. Bu tür dikkatte sorun yaşayan bireyler ciddi sorunlar yaşayarak ilgilendiği işi bitirmesi güç ya da imkansız hale gelir. Girilen bir sınav esnasında, öğretmenin ayakkabı sesinden rahatsız olması ve sorulara konsantre olmaması gibi (Şahin, 2013).
5. **Sürekli Dikkat:** Bireyin bir işe dikkatini vererek etkinliğin bitimine kadar dikkatini o iş üzerinde sürdürebilmesidir. Bu dikkat türünde bireyin ilgilendiği faaliyetle ilgili motivasyonunun olması gerekmektedir. Okul yaşamında mesleki hayatta ve sosyal hayatta bireyin başarılı olmasında sürekli dikkat önemlidir. Bireyin bir işe dikkatinin çekilmesinden çok o işi tamamlayabilecek sürekli dikkatinin iyi olması gerekir (Şahin, 2013).

2.1.3. Dikkatin Unsurları

1. **Hazırbulunuşluluk ve Uyanıklık:** Uyanıklık, sinir sisteminin genel aktivite durumunu yansıtır. Fizyolojik olarak uyanıklık, nöronların uygun bir şekilde aktive edildiğinde uyarılabilir durumda olması anlamına gelir (Heilman, 1998).
2. **Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme:** Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi tarama.
3. **Dikkat Dağımlılığı:** Dikkatin belli bir konuya yöneltilememesidir. Okumak, dinlemek gibi faaliyetlerde dikkati toplayamamaktır. Kısa süreli toplansa bile herhangi bir sesten, akla gelen farklı konudan, herhangi bir sesten, farklı bir kokudan dikkatin çabuk dağılmasıdır (Yaycı, 2007).
4. **Dikkat Süresi:** Levine'e (1998) göre dikkati devam ettirebilme süresine dikkat süresi denilir. Dikkat ve odaklanmanın istemli olarak sürdürülebilmesinde; öz düzenleme, yaşı artması, organize olabilme gibi yetilerin gelişmesi etkili olabilmektedir.
5. **Planlama:** bireyin herhangi bir eylemi gerçekleştirmeden önce birey için en iyi ve en doğru olanın seçilebilmesi için bütün seçeneklerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Barkley' e (1990) göre planlamaya zaman ayırmamak; bireyin davranışlarını, sonuçlarına göre ayarlamaması ya da düşünmeden davranmasıdır. Organizmanın ayarlaması gereken davranışlar sözel, psikomotor, ya da bilişsel olabilir.
6. **Otokontrol ve Kendini Programlama:** Otokontrol sürdürülen bir eylemin kontrol edilmesi, değerlendirmesinin yapılması ve eylemle ilgili ayarlama yapmaktır. Levine'e (1998) göre bireyin eylem yaparken kendisini gözlemlemesidir. Bireyin bir iş üzerinde yoğunlaşması ve dikkat hızını ayarlaması ise kendini programlamadır. Kendini programlama işe ayrılacak zamanı iyi ayarlayabilmek ve ne kadar sürede yapılabileceğini de öngörmektir (Yaycı, 2007).
7. **Tatmin ve Aktiflik İhtiyacı:** Tatmin olma, bireyin kendisini rahat hissettiği düzeydir. Bazıları için aktiflik düzeyi ortalamanın üzerindeyken bazıları için düşüktür.

2.1.4. Dikkati Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Değişkenler

Bireyin zekâ düzeyi, algı ve bellek süreçlerinin işleyişini içeren zihinsel etmenler ve bir öğrenme yaşantısı açısından öğrencinin duyuşsal özelliklerinin, bilişsel yeterliliklerinin ve devinsel becerilerinin uygunluk düzeyi olan hazırbulunuşluluk bireyin dikkatini etkileyen değişkenlerdir. Organizmanın içinde bulunduğu iç ve dış fiziksel uyarılar İç fiziksel uyarılar, beslenme ve uyku eksikliği, yorgunluk; dış uyarılar ise ısı, ışık, ses vb. organizmanın dikkat becerisi üzerinde etkiye sahiptir (Ulusoy 2002).

Bireyin uygun olamayan bir ödöl ceza sistemine maruz kalması, güdülenme seviyesinin yeterli olmaması, başarı hazzına sahip olmaması ya da sürekli olan başarısızlık endişesi yaşaması dikkatini yoğunlaştırabilme ve sürdürebilme becerisini olumsuz etkilemektedir. Öğrenme yaşantılarının iç dünyasına uygun olmaması, bireyin amacının belirsiz olması ya da olmaması dikkat gelişimini olumsuz etkileyen nedenlerdendir (Aydın 1999).

Eğitimde öğretmen merkezli öğretim stratejileri veyahut eğitim açısından ihmal edilme, erken okula başlama çocukların dikkat becerilerini olumsuz etkiler. Dikkat sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen diğer nedenler ise; yaşanan psikolojik sarsılmalar (anne-babanın ayrılması), aşırı heyecan, hormonlara bağlı problemler (örneğin, tiroit bezinin aşırı çalışması), organik problemler, çeşitli psikolojik, sosyal ya da zihinsel etmenler nedeniyle, bazı öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri (Aydın, 1999; Ulusoy, 2002).

2.1.5. Dikkat ve Bilişsel Sinirbilimi İlişkisi

Dikkati seçici bir şekilde tahsis etme bilinci, diğerlerini filtrelerken çevrenin yalnızca bazı öğelerine öncelik vermemizi sağlar. Bu tür filtrelemenin şimdi klasik bir örneği “kokteyl partisi etkisi” olarak bilinir (Cherry, 1953; Bronkhortst, 2000). Birbirleriyle konuşan insanlarla dolu bir odada dururken, sadece tek bir ilgi duyulan konuşmacıya uyum sağlamak için nispeten az çaba sarf edilmesi gerekir. Böyle bir durumda, seçilen konuşmacı kolayca anlaşılabilirken, çevredeki tüm konuşmalar tutarsız arka plan gürültüsüne dönüşür. Birçoğu arasında sadece tek bir işitsel kaynağa seçici olarak katılan bu fenomen, bilgileri iç hedeflerimize göre gönüllü olarak filtreleme bilişsel kapasitesini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda, dikkatimiz istem dışı olarak ele alınır. Bir kokteyl partisinde sadece bir konuşmacıyı seçerek tekrar dinlemeyi düşünün, ancak görünüşe göre hiç bir yerden, adınızın daha önce görmezden geldiğiniz biri tarafından konuşulduğunu duyuyorsunuz. İşitsel filtreleme, bu yeni konuşmacıyı ayarlamak için otomatik olarak kayarak önceki konuşmacının sözcükleri tutarsızken konuşmalarını netleştirir. Bu nedenle, dikkat düşüncelerimizi ve eylemlerimizi çevremizin sadece bazı yönlerine yoğunlaştırabilse de, dikkatimizi ayırma yöntemlerimiz hem iç hedeflerimize hem de dış faktörlere bağlıdır.

Hem gönüllü hem de istemsiz dikkat tahsisi biçimleri diğer birçok bilişsel işlevi büyük ölçüde etkiler (Posner, 2014). Örneğin görsel çalışma belleği, basit şekiller, renkler veya harfler gibi görsel bilgileri sadece birkaç saniye akılda tutma yeteneğidir. Görsel çalışma belleği, karar verme ve eylem planlaması sırasında algısal nesneleri geçici olarak depolayan ve zekâyı son derece öngören bir tür bilişsel tampon sağlar (Baddeley, 2003). Bununla birlikte, bu bellek

biçimi şaşırtıcı bir şekilde kısıtlanmıştır; Sayısız laboratuvar tabanlı deney, daha fazla ögenin hatırlanması gerektiğinden, bu öğelerin hatırlanabileceği çözünürlüğün önemli ölçüde azaldığını ortaya koymuştur (MA, Husain ve Bays, 2014). Gerçekten de görsel çalışma belleğinin klasik bir görünümü, bir seferde sadece üç veya dört ögenin hatırlanabilmesi ve herhangi bir ek bilginin hafızada depolanmamasıdır (Luck ve Vogel, 2013). Öğelerin hafızada tutulması için bu son derece sınırlı kapasite göz önüne alındığında, dikkatle kontrol, görsel bilgilerin bir alt kümesinin çalışma belleğinde önceliğe sahip olup olmayacağını yönetmede kritik bir rol oynayabilir. Belirli bir görsel nesnenin diğerlerinden daha önemli olması beklenirse, o nesneye gönüllü olarak dikkat edilmesi hatırlandığı kesinliği artırır, ancak bu gelişme, katılmayan nesneler için bellek hassasiyeti kaybına neden olur (Bays, 2014). Görsel çalışma belleğinde eşya tutmaya ilişkin sinirsel kaynakların, dikkat hedeflerine göre dinamik olarak değiştiği görülmektedir. Bu nedenle, dikkat dağınıklığı, kısa sürelerde bile bilgileri bellekte tutamamaya neden olabilir.

Dikkat ağına zarar verilmesi, dikkatle dikkat edilmesi gereken eksikliklere yol açabilir. Örneğin, parietal korteksin sağ tarafındaki bir inmeyi takiben, özellikle gönüllü dikkat dağılımına dâhil olan bir beyin alanı, inme hastası, alanın sol tarafına doğru görsel bilgi farkındalığını kaybedebilir. Sonuç olarak, hasta sadece plakanın sağ tarafında yemek yiyebilir ve sayfanın sol tarafındaki kelimeleri okuyamaz (Driver, 1998). “Değişim körlüğü” gibi bilişsel yanılsamalara da dikkat edilir. Bir değişiklik körlüğü deneyinde, bir gözlemcinin dikkati bir saniyenin sadece bir kısmı için kesilirse, görsel bir sahnede dramatik değişiklikler tamamen fark edilmeyecektir (Rensink vd., 1997).

2.1.6.Dikkat ve Teknoloji

Son yıllarda dijital teknolojilerin insanlar üzerindeki etkisi ile ilgili endişeler artmıştır. Örneğin Barones Susan Greenfield, dijital teknolojilerin birkaç yıldır beynimiz üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu iddia ediyor (Greenfield, 2003). Bu kaygılar, gazeteciler (Carr, 2011) ve diğer yorumcular (Wolf, 2018) dâhil olmak üzere diğer birçok kişinin yazısına da yansımıştır. Endişeler; dikkat, hafıza ve sosyal etkileşim kapasitesine kadar her şey üzerindeki olası olumsuz etkileri kapsamaktadır.

Araştırma literatüründe, dijital teknolojilerin öğrenme, dikkat, hafıza ve sosyal etkileşim üzerindeki etkilerine ilişkin iddialar popüler medyadakilerden daha inceliklidir ancak bazı tutarsızlıklara ve çelişiklere de işaret etmektedir. Örneğin, Loh ve Kanai (2016) nörobilim literatüründe internetin beyin üzerindeki etkisinin kanıtlarını eleştirel olarak

incelemişlerdir. İnternet kullanımının bir sonucu olarak beyindeki değişikliklere işaret eden bazı sinirbilim çalışmaları örnekleri olmasına rağmen, kanıtlar kesin olmaktan uzaktır. Bir eğitim ortamında, Junco ve Cotton (2012), dijital çoklu görevin resmi bir eğitim ortamında öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin bir analizini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarının sonuçları, dijital ortamlardaki çoklu görevlerin akademik performans üzerindeki olumsuz etkisini göstermektedir. Öğrencilerin dijital ortamlarda birden fazla etkinliğe girdiğinde, akademik performanslarının da o kadar kötü olduğu sonucu çıkmıştır. Dijital ortamların kaydırma ve materyali anlama görevinden ipuçlarını ve kritik bilişsel işleme kapasitesini ortadan kaldıran dijital deneyimin diğer yönlerini doğası gereği daha dikkat dağıtıcı olma olasılığı da dahil olmak üzere çeşitli mekanizmalar ortaya konmuştur (Mangen vd., 2013).

Teknolojilerin potansiyel olumsuz etkileri hakkında çok fazla tartışma olsa da, özellikle fizyolojik düzeyde olmak üzere bu iddiayı desteklemek için farklı analiz seviyelerinde güçlü araştırma bulgularının birkaç örneği vardır. Dijital ortamlarda okuma ve anlama üzerine yukarıda bahsedilen araştırmaların yanı sıra, araştırmanın vurgusunun çoğu teknolojinin sınıfta öğrenme üzerindeki etkisi olmuştur. Bu bağlamlarda yürütülen araştırma sonuçsuzdur ve öğrenme, dikkat ve hafızada teknolojinin kullanımında hem faydaları hem de zararları göstermektedir. Selwyn (2014), literatürde eğitim teknolojisi ile ilgili görüşlerin “güçlendirici” ve “kıyamet” pozisyonları olarak kutuplaşmasını tanımlamaktadır. İnsanların 21. yüzyılda bilgi ile çalışma biçimlerine katkıda bulunan faktörlerin etkileşimi göz önüne alındığında, belirli faktörleri hem insanların kullandığı spesifik teknolojiler hem de nasıl kullandıkları açısından izole etmenin zor olduğu, aynı zamanda görünüşte etkiledikleri belirli bilişsel işlevler olduğu görülmektedir. Bu ekran üstünlüğü üzerine yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Net sonuç, soruna neden olan teknolojinin kesinliği ve hangi koşullar altında bir sorun olduğu konusunda teknolojilerin beyindeki etkisi hakkında geniş iddialarda bulunulmasıdır. Ayrıca, etki noktası olarak belirtilen bir dizi faktör vardır. Bazıları dijital teknolojilerin motivasyon, öz-düzenleme veya sığ “katılım” üzerindeki olumsuz etkisine işaret etmektedir (Carr, 2011). Diğerleri dikkat (Boşluk) ve / veya hafıza (Storm vd., 2017) yönleri hakkında daha spesifik iddialarda bulunurlar. Daha sonra teknolojinin etkisi hala başkaları tarafından beynin fizyolojisine kadar genişletilir (Greenfield, 2015). Dijital teknolojilerin olumsuz bir etkisi olup olmadığını belirleme sorununun önemsiz bir parçası, birçok teknolojinin ve teknolojinin bir etkiye sahip olduğu pek çok yerin olması ve sonuçta sorunun doğasında bulunan karmaşıklığı vurgulamasıdır.

Teknolojilerin olumsuz bir etkiye sahip olduğu birincil yer olarak sürekli olarak öne çıkan bir bilişsel işlev vardır: dikkat. Dikkatin teknolojiiden nasıl etkilenebileceğini anlamaya yönelik erken bir girişimde, Hembrooke ve Gay (2003) bir grup öğrenci ve bir ders sırasında dizüstü bilgisayarlar erişime izin verilen bir grup arasındaki bellek performansındaki farklılıkları incelediler. Dizüstü bilgisayarlar erişimi olan grup için performansta önemli bir düşüş buldular ve bu daha kötü performansı bu gruptaki öğrencilerin dikkatinin bölünmesine bağladılar. Benzer birçok çalışmadan birinde, Wood ve arkadaşları (2012), teknolojinin olumsuz etkisinin ne kadarının sadece iki yapmasından kaynaklandığını belirlemek için görev dışı (örn: Sosyal medya kullanımı) ve görev içi (örn: Not alma.) faaliyetlerini ayırdılar. Grupların sosyal medya ve e-posta (görev dışı aktiviteler) erişimine izin verilir, görevle ilgili faaliyetlerde bulunanlara kıyasla zayıf performans göstermişlerdir. Bu sonuçlar, dijital teknolojilerin tek seferde birden fazla şey yapmasının neden olduğu ciddi zararları tartışmak için kullanılmıştır. Nöronal ilişkilerin ilişkili olduğuna dair bazı kanıtlarla teknolojilerin kullanımından dikkatin olumsuz yönde etkilendiği tartışılmaktadır.

2.1.7.Öğrenme Dikkat ve Teknoloji

Atkinson ve Shiffrin 'in (1977) bilgiyi işleme modelinde bilgi duysal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılırken dikkat çok önemlidir. Dikkat bu süreçteki kontrol sürecidir. Organizmanın maruz kaldığı ilk uyarılar duysal kayıta ulaşırlar. Duysal kayıttın kapasitesi çok geniştir, çok fazla miktardaki bilgiyi kısa süre tutabilir. Bilgilerden depolanması istenilen bilgiler kısa süreli belleğe gönderilir. Bu dönüşüme seçici algı denir. Duysal kayıt içinde yer alan sayısız bilgi içerisinde kısa süreli belleğe gönderilecek ve depolanacak bilgiyi seçen dikkattir. Duysal kayıttan kısa süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler duysal kayıttan atılırlar ve bu bilgiler asla öğrenilemezler. Bilginin öğrenilmesinin ön koşulu kısa süreli belleğe gönderilmesi ve orada depolanmasıdır. Dikkat bu süreçte hangi bilginin duysal kayıttan kısa süreli belleğe geçeceğini veya geçemeyeceğini belirler. Bilgiyi işleme süreci dikkat ile başlar. Dikkatin yönelmediği uyarıcılar kaybolur.

Öğrenme sürecinde çeşitli teknolojiler için hem gönüllü hem de istemsiz dikkat süreçlerinin rolü vardır. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konu hakkında bilgi aramak için interneti kullanıyorsa, o ortamdaki istemsiz olarak dikkat çekecek unsurlara maruz kalacaktır. Web sayfalarının pop-up öğeleri bunun açık bir örneğidir. Malzemeye gönüllü katılım, ortamdaki istemsiz dikkat süreçlerini yakalamak için özel olarak tasarlanmış unsurlarla kesintiye uğrayabilir. Burada, teknolojinin bu süreçlerden yararlanmak için kasten yaratıldığı

kilit alanlardan biri yatmaktadır. Birçok web sitesi, özellikle ticari web siteleri ve sosyal medya, bu sitede dikkat çekmek ve dikkati korumak için kasıtlı olarak tasarlanmıştır (Fogg, 2002).

Öncül, maruz kalmanın kötü bir maruziyet olmamasıdır ve bu nedenle, bir sayfada ne kadar uzun süre kalırsa, sayfanın etkisi o kadar fazla olur ve şirketlerin doğrudan veya reklam yoluyla satış yapabilmeleri daha olasıdır. Temel teori sadece maruz kalma etkisine dayanmaktadır (Zajonc, 1968). Bir site veya ürüne ne kadar fazla maruz kalırsa, olumlu algılanma olasılığı da o kadar artar. Otomatik “bildirimler”, kullanıcının dikkatini yeni bir e-postaya, özel iletiye veya sosyal medya yorumuna çekmek için özel olarak tasarlanmıştır ve dikkatlerini başka bir görevden uzaklaştırır (Lee vd., 2015). Çığır açan bir çalışmada, Green ve Bavelier (2003) modern video oyunlarının dikkatle ilgili taleplerinin video oyuncularının dikkat kapasitelerini geliştirip geliştiremeyeceğini araştırdı. Haftada birkaç saatten fazla video oyunu oynayarak oyuncu olmayanlarla karşılaştırdılar ve video oyuncularının dikkat dağıtıcı bilgileri görmezden gelmek ve zaman içinde bilgiye katılmak gibi çeşitli standart bilişsel görevlerde üstün dikkat yeteneklerine sahip olduklarını buldular.

Cep telefonunun varlığının değil, kullanımının bilişsel kapasiteyi azaltabileceğini saptanmıştır (Ward vd., 2017). Dikkat algı, hafıza ve bilinçli deneyimle etkileşen karmaşık bir süreçtir. Gönüllü ve istemsiz bileşenlere sahiptir ve ilgi, motivasyon ve öz düzenleme gibi faktörlerden etkilenebilir. Dikkatli kontrole bağlı yaygın aktivite hakkındaki bilişsel sinirbilimden elde edilen kanıtlar, süreçler arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Dikkatimizi yönlendirme şeklimiz, teknolojilerin onlara nasıl katıldığımızı etkileyebileceği kadar teknolojilerden nasıl öğrendiğimizi de etkileyecektir. Bu nedenle, insanlar ve teknolojiler arasında bir dizi başka faktörden etkilenen karmaşık iki yönlü bir ilişki vardır. Örneğin, çoğu zaman ürün veya hizmet satmak için belirli amaçlara yönelik teknolojilerin tasarımında açık bir niyet vardır. Özellikle öğrenme ve eğitime odaklanan Clark ve Mayer (2016) öğrenmede teknolojilerin başarılı bir şekilde kullanılmasında kritik unsurun, öğretim tasarımı ve gelişimini bilgilendirmek için sağlam kanıtlara güvenmek olduğunu savunmaktadır. Bu durumda, tasarımın amacı özellikle öğrenmeyi arttırmaktır. Dikkat ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişki anlaşılırken, tasarımın niyeti gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır, teknolojilerin tarafsız olduğu varsayılmaz (Selwyn, 2014).

2.2.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

2.2.1.Dikkat Eksikliği

İşleri bitirmeden bırakma, ilgilerini bir konuya toplamakta zorlanma, görevlerinden erken vazgeçme, dış uyaranlar tarafından ilgileri çabuk dağılma, unutkanlık, düzensizlik eşya kaybetme, dikkatsizce hatalar yapma ve okul başarısında düşüklük gibi belirtilere sahip olma şeklinde görülür (Yıldız-Canpolat, 2015). Dikkat eksikliğinde hareketlilik olmadığı için okul yıllarına kadar kolay kolay tanınmaz. Okula başladığında; basit hatalar yapma, ders üzerinde dikkatini toplayamama, okul eşyalarını kaybetme, etkinliklerin başında uzun süre kalamama, sınavlarda dikkatsizlikten dolayı yapılan basit hatalarla düşük puan alma gibi durumlarla dikkat eksikliği fark edilir (Abalı, 2018).

Dikkat eksikliğinin belirtileri:

- a. Ödevlerini ve işlerini dikkatsizce yapar.
- b. Üstendiği görevlerde ve oyunlarında dikkatsizdir.
- c. Kendisiyle iletişime geçilip doğrudan konuşulduğu halde dinlemiyormuş gibi görünür.
- d. İşlerini bitiremez, yönergelerini izleyemez, görevlerini tamamlayamaz.
- e. Etkinlikleri düzenlemekte zorlanır.
- f. Zihinsel çaba gerektiren iş ve görevlerden kaçınır, sevmez ve isteksizdir.
- g. Günlük etkinliklerinde unutkanlık çok sık görülür.
- h. Dıştan gelen uyarıcılar kolaylıkla dikkatini dağıtır (Yıldız-Canpolat, 2015).

2.2.2.Hiperaktivite

Hiperaktiviteye sahip olan çocuklar okula başladıktan sonra fark edilmektedirler (Özmen, 2010). Sınıfta sürekli koşan, gürültü yapan ve çok konuşan öğrencilerin “hiperaktif” olarak değerlendirilmesi, okul ortamında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ancak yaşının gereği hareketli olmakla aşırı hareketli olmak birbirine karıştırılmamalıdır (Selçuk, 2001).

Bireyin amaçsız ve keyfi davranışlarda bulunması, ortamı daha sınırlayıcı hale getirildiğinde hareketlerde artış söz konusu ise, dikkat toplamaları gereken zamanlarda hareketlerini kontrol etmekte zorluk yaşıyorsa hiperaktivite söz konusudur (Özdoğan vd, 2005). Yine normal hareketlilik ile aşırı hareketlilik arasındaki farklılığın niteliksel değişiklikleri yansıttığı, aşırı hareketlilik ile yıkıcı davranışların bir arada bulunmasının hiperaktif çocukla normal çocuğu birbirinden ayırt eden en önemli unsur olduğu belirtilmektedir (Fettahoğlu ve Özatalay, 2006).

Hiperaktivitenin belirtileri:

- a. Oturduğu ya da durduğu yerde sürekli kıpırdanma, ellerini ayaklarını sürekli oynatma
- b. Oturmasını gerektirecek durumlarda sürekli kalkma
- c. Genellikle hareket halindedir ve oyun oynamakta zorlanır
- d. Çok fazla konuşma görülür (Yıldız-Canpolat, 2015).

2.2.3.Dikkat Eksikliği ve Hiperkativite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), okul çağındaki çocukların% 3-5'ini etkileyen en yaygın gelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). Dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukluk çağıının en sık görülen nörodavranışsal bozukluğudur ve çocukların akademik başarılarını, refahlarını ve sosyal etkileşimlerini derinden etkileyebilir (Disorder, 2011).

Her eğitim sınıfında en az bir çocuğun DEHB olduğu tahmin edilmektedir (DuPaul ve Stoner, 1994). Bozukluk davranışsal, sosyal ve akademik işleyiş de dahil olmak üzere uyumu olumsuz etkileme eğilimindedir (DuPaul ve Stoner, 1994). DEHB olan çocuklar akademik kariyerlerini engelleyen üretim engelli olarak adlandırılabilirler. Öğreniyor olabilirler, ancak kağıtlar ve testler üzerinde üretemedikleri için başarısız oluyorlar (Denckla, 1994). Denckla (1994), bu `` üretim yetersizliği " nin yürütücü işlev bozukluğu ile ilgili olabileceğini belirtmesine rağmen, bunun DEHB'nin diğer davranışsal belirtileriyle (örn. Görev dışı davranışlar) veya daha spesifik frontal lob disfonksiyonuyla ilişkili olmasının mümkün olabileceğini öne sürmüştür.

Araştırmalar DEHB olan çocukların, doğuştan ziyade yeni akademik materyalleri öğrenme ve yönetme yeteneklerini engelleyen yıkıcı davranışlarından daha olumsuz etkilenebileceğini göstermektedir. Bu durum özellikle DEHB bağlamı dışında okul başarısında planlamanın rolünü değerlendiren araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Cohen vd, 1995). Amerikan kongresi tarafından ilki 7 Eylül 2004' te kutlanan Ulusal DEHB Farkındalık Günü'nün her yıl düzenlenmesi kararı alınmıştır (DSM-5).

Aşırı hareketli, dikkati kolay dağılabilen, aktif olan çocuklar için dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konulması uygun değildir çünkü erken çocukluk yıllarındaki çocuklar genellikle bu özellikleri gösterirler (Whalen, 1983). DEHB tanısı tamamen şiddetli ve

sürekli vakalarda konulmalıdır (DSM-5). DEHB'si olan çocuklar, kıyafetlerini ve ayakkabılarını çabuk eskitir, ders yapılırken otururken, yemek yerken hareketlerini kontrol edememe, oyuncaklarını parçalama, hareket etmeyi ve konuşmayı sonlandırmada sorun yaşama, gelişigüzel eylemlerde bulunma gibi özellikler gösterirler (DSM-5). DEHB'si olan çocuklar akranlarıyla anlaşamama ve arkadaşlık kurmada sorunlar yaşayabilirler bunun nedeni ise saldırgan davranışlar sergileyip arkadaşlarının özeline zorla ve izinsiz girmeleridir (Blachman ve Hinshaw, 2002). DEHB'si olan çocukların 6 yıl boyunca izlendiği bir araştırmada sosyal becerilerinde zayıflık, saldırgan davranışlar sergileme ve kendi sosyal becerilerini abartma ile ilgili kısır bir döngü bulunmuştur (Murray vd, 2010).

DEHB tanısına sahip olan çocuklar akranları tarafından çok çabuk fark edilirler, reddedilir ya da yok sayılabilirler (DSM-5). Birbirini hiç tanımayan çocukların olduğu 6 haftalık olan bir yaz kampında yapılan bir çalışmada, DEHB tanısı almış ve saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergileyen çocuklar olumsuz bir şekilde değerlendirilmişlerdir. İlk izlenimler, kamp süresi dolduğunda da değişmemiştir (Erhardt ve Hinshaw, 1994).

DSM-5'e göre DEHB'de baskın olan üç belirteç;

- 1. Ağırlıklı Olarak Dikkatsiz:** Çocukların yaşadıkları temel sorunların nedeninin dikkat eksikliği ile ilişkili olan durumlardan kaynaklanması
- 2. Ağırlıklı Olarak Hiperaktif-Dürtüsel:** Yaşadıkları temel sorunların nedenlerinin hiperaktif/dürtüsel davranışlardan kaynaklanması.
- 3. Birleşik:** Her iki gruptaki sorunları da gösteren çocuklar. Birleşik belirteçte tanımlanan özellikler DEHB olan çocukların çoğunda görülür ve bu çocukların diğer alt tipteki çocuklara göre karşı gelme davranışı, davranış sorunları, arkadaşlarıyla etkileşimde daha fazla sorunlar yaşadıkları ve davranış sorunu gösteren çocukların katıldığı özel sınıflara katılmaları daha fazladır (Faraone vd, 1998).

DEHB için değerlendirilen çocuklarda çeşitli diğer davranışsal, gelişimsel ve fiziksel durumlar bir arada bulunabilir. Bu durumlar arasında, bunlarla sınırlı olmamak üzere, öğrenme sorunları, dil bozukluğu, yıkıcı davranış, kaygı, duygudurum bozuklukları, tik bozuklukları, nöbetler, gelişimsel koordinasyon bozukluğu veya uyku bozuklukları yer alır (Young, 2008; Freeman, 2007; Rowland, 2002; Sung vd., 2008). DEHB olan çocuklar, duygusal olarak dikkat çekici bağlamlarda yanı sıra parasempatik temelli duygu düzensizliği sırasında yanıt yürütme konusunda daha fazla zorluk gösterirler (Tenenbaum vd., 2019). DEHB'si olan çocuklarda kaygı ve depresyon gibi içselleştirme bozuklukları görülebilir. DEHB'li çocukların %30'u gibi

bir çoğunluğunda içselleştirme bozukluğu olabileceği ortaya konulmaktadır (Jensen ve ark. 1997). DEHB’li çocukların yaklaşık olarak %15-30’unda öğrenme bozukluğu vardır (Barkley, DuPaul ve McMurray, 1990). DEHB’li çocuklar normal sınıf ortamlarında uyum sağlamakta zorlandıkları için özel öğrenme programlarına yerleştirilmektedir (Barkley ve ark. 1990). Dünya genelinde okul dönemi çocuklarının yaklaşık %3-5’inde DEHB olduğu bilinmektedir (Amerika Psikiyatri Birliği, 2000). Yapılan araştırmalar erkek çocuklarında DEHB’nin kız çocuklarına oranla daha yaygın olduğunu göstermektedir. Ancak Kesin rakamlar genel nüfusun mu oluşturduğunu yoksa kliniğe sevkedenlerin örneklemini oluşturup oluşturmadığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (DSM-5).

DEHB’nin ergenlikte geçtiği düşünülürken yapılan araştırmalarda öyle olmadığı saptanmıştır. Ergenlikte DEHB belirtilerin şiddeti azalmış olsa da DEHB’si olan çocukların %65-80 inin hala DEHB belirtileri gösterdikleri görülmüştür (Hinshaw vd., 2006). Hem kız hem de erkek ergenlerin akademik alanda başarı düzeyleri ortalama başarı düzeyi aralığındadır (DSM-5). Yapılan araştırmalar DEHB’ye sahip yetişkinlerin daha çok iş değiştirdiğini ve ekonomik düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir (Mannuzza vd., 1991). DEHB’nin belirtilerinin yaşla birlikte azaldığı ama birçok kişide belirtilerin tamamen geçmediği görülmektedir (DSM-5).

2.2.3.1 Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı

DEHB’nin okul çağındaki çocuklarda yaygınlığı %3-7 oranında olduğu öngörülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). Dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukların %5’ini ve yetişkinlerin %2,5’ini etkileyen oldukça kalıtsal bir çocukluk davranış bozukluğudur (Demontis vd., 2019). Ülkemizde de kentsel kesimdeki çocuklarda yapılan bir çalışmada DEHB yaygınlığı %5 olarak bulunmuştur. Lauth ve Schlottkei se DEHB’nin gelişim dönemlerine göre görülme sıklığını, okul öncesi dönemde %3, okul çağındaki öğrencilerde %3-7 ve ergenlikte %6 olarak belirtilmektedir.

2.2.3.2. Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri

a. Genetik Etkenler

Yapılan araştırmalar DEHB’nin genetik olduğunu %70-80 oranında kalıtımla geçtiğini göstermektedir (Tannock, 1998). DEHB’nin de genlerin rolüne ilişkin yapılan en kapsamlı açıklamada, birçok genin çevresel etkenler ile etkileşim içinde olduğu düşünülmektedir. Doğum öncesinde annenin nikotin ya da alkol kullanmasına maruz kalan kişilerde yüksek DEHB riski görülmüştür (Neuman vd, 2007).

b. Nörobiyolojik Etkenler

DEHB olan ve olmayan çocukların nöroanatomisini karşılaştıran araştırmalar, bozukluğu olan çocukların frontal loblara kan akışını azalttığını göstermektedir (Grodzinsky ve Diamond, 1992). Manyetik rezonans görüntüleme (MRI) taramaları, DEHB olmayan çocukların soldan biraz daha büyük sağ frontal loblara sahip olduğunu göstermiştir; ancak DEHB olan çocuklar sağ ön lob ile ilişkili bir süreç olan sürekli dikkat konusundaki eksikliklerini açıklayabilen bu asimetriye sahip olma eğilimindedir (Hynd vd., 1991). DEHB'de frontal lob disfonksiyonu için ilave kanıtlar frontal lezyonları olan hastaların vaka çalışmalarından gelir. Bu tür hastalar sıklıkla DEHB'nin ayırt edici davranışsal semptomlarını gösterir: hiperaktivite, dikkat dağınıklığı ve dürtüsellik. Bu nedenle, bazı araştırmacılar DEHB'nin davranışsal semptomlarının EF eksikliklerine bağlı olduğunu varsayımlardır (Barkley, 1997b).

Araştırmalar DEHB'li çocukların Kaudat çekirdek, globus pallidus ve frontal lob gibi beynin dopaminaljik bölgelerinin DEHB'si olmayan çocuklara göre daha küçük olduğunu bulmuştur (Swanson vd., 2007). DEHB'li çocukların beynin ön bölgelerinde daha az hareketlenme olduğu bulunmuştur (Casey ve Durston, 2006). Doğum öncesinde ve doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlar DEHB'nin görülmesinde rol oynayan nörobiyolojik etmenlerdir(DSM-5). Feingold (1973), yiyeceklerdeki katkı maddelerinin ve yapay boyaların hiperaktif çocukların merkezi sinir sisteminde bozulmaya neden olduğunu öne sürmüştür. Yakın zamanda yapılan araştırmalarda katkı maddelerinin ve yapa gıda boyalarının hiperaktif davranışlar üzerindeki etkisinin büyüklüğünün düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (McCann vd., 2007). Kandaki yüksek kurşun miktarının DEHB'nin tanısı ile aynı zamanda dikkat sorunları düşük düzeyde hiperaktivite ile ilişkili olabileceği saptanmıştır (Brown vd., 2006). Yapılan 24 çalışma üzerinde yapılan incelemede anne karnında tütüne maruz kalmanın DEHB ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Linnet vd., 2003).

c. DEHB'de Psikolojik Etkenler:

DEHB tanısına sahip olan çocukların ebeveynleri bu çocuklara daha fazla emir verdiği ve çocukları ile etkileşimlerinin olumsuz olduğu saptanmıştır (Anderson vd., 1994). Ailenin özellikleri DEHB'nin belirtilerinin ve etkilerinin şiddetlenmesine ya da devam etmesini sağlayabilir. Ancak ailelerin DEHB'ye neden olduğu gösteren çalışmaların sayısı çok azdır (Johnston ve Marsh, 2001).

2.2.3.3.Dikkat Sürecini Etkileyen Etmenler, Aile Tutumları ve DEHB

Çocuklar dikkatle ilgili sorun yaşayabilirler çünkü dikkat hassas bir konudur. Dikkat sürecini etkileyen birçok etken vardır. Öğrencinin kaygısının yüksek olması dikkatini derse vermesini zorlaştırır. Eğer çocuk ders ile ilgili konuları öğrenmekte zorlanıyorsa dikkatini de derse sürdürmesi zorlaşır. Eğer çocuk rahatsız ise fiziksel ya da zihinsel bir rahatsızlığı varsa dikkatle ilgili süreçleri olumsuz etkilenir. Dikkatsizlik çocuğun kendisiyle ya da çevresi arasında bir şeylerin yolunda olmadığını gösteren bir stres belirtisidir (Levine, 2002).

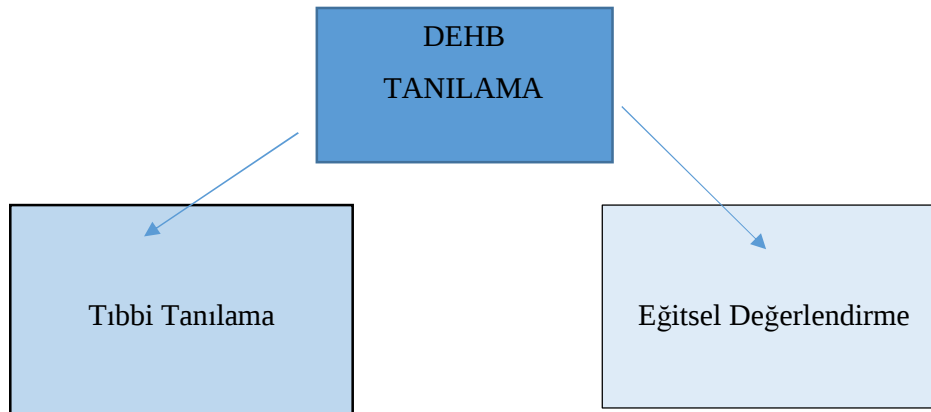
Zihinsel enerjinin en yüksek olduğu dönem bebeklik dönemidir. Bebeklik döneminde uyku sorunu yaşayan çocuklar okul dönemine geldiklerinde dikkatle ilgili sorun yaşamaya daha yatkın olurlar. Erken çocukluk döneminde çocuklar televizyona ve oyuna dikkatlerini daha uzun süre verebilirler ve hatırlama ile ilgili süreçlerde dikkatleri daha sistematiktir. Okul öncesi dönemde olan çocuklar dikkatlerini etkileyen etkenlerin daha fazla farkındadırlar. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır ve bunu anlayabilmek için çocuğun kısa zaman gerektiren görevlerde ve uzun zaman gerektiren görevlerde izlemek gerekir. Çocuk 5-6 yaşlarında iken bireysel farklılıkları uzun süre dikkatini sürdürmesi gereken işlerde ortaya çıkar. Bireysel farklılıklar farklı çevrelerde aynı çocuğun gözlenmesi ile de anlaşılır. Dikkatin süresi, temel süreçlerin yeterliliği ile ilgili olabileceği gibi, çocuğun neyi başarmak istediği ile de ilgili olabilir.

Dikkat çocuğun ilgisine yeteneğine ve farklı işlere karşı gösterdiği güdülenme düzeyine göre değişir. Farklı ortamlarda farklı bir güdülenme ortaya çıkar. Bu duruma bağlı olarak da dikkatin yoğunluğu değişir (Karaduman, 2004). Mathis ve Birerman (2012) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynin çocuk ile ilişkisi; çocuğun öğrenme sürecindeki desteği, yaşadığı stres, çocuğun duygularını düzenlemesi ve dikkat gelişimi ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin çocuğa karşı düşmanca tutumları çocuğun ileriki yaşlarda dikkat sorunları yaşamasına suça eğilimli olmasına ve saldırgan davranışlar sergilemesine neden olabileceği ifade edilmiştir (Barnow vd., 2002). 2013 yılında İbrahim ve arkadaşları tarafından yapılmış bir çalışmada dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocukların karşıt olma karşı gelme veya davranın bozukluğu tanısı da aldıkları ve bu çocukların ailelerinde, aile İşlevselliğinde bozulma olduğu gösterilmiştir (İmren vd., 2013).

Ebeveynlik tutumu değerlendirmesiyle ilgili bir çalışmada ebeveynin duygusal yakınlığının düşük olması, reddedici ya da aşırı korumacı olması çocukların dışa vuran davranışlarında temel belirleyici olduğu belirlenmiştir (Buschgens vd., 2010). Ayrıca, aile bireyleri ve/veya kişisel arkadaşların olumsuz tavır takındıkları bir dönemin olması halinde,

anne kendini suçlu görmeye başlayabilmekte ve bu suçluluk duygusunun uygun ebeveynlik rolünün yerine getirilmesine daha fazla ket vurduğu bildirilmiştir (Jackson ve Mnnix, 2004). DEHB Süresi arttıkça ve şiddeti yoğunlaştıkça ebeveynlerdeki kaygı düzeyi de artmaktadır (Gray, 2002). Annenin stresli olması ve anksiyetesi çocukta anksiyeteye sebep olmaktadır. Aşırı koruyucu ya da olumsuz ebeveyn tutumuna sahip olan ebeveynlerin çocuklarının kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Arı, 2006). Ebeveyn anksiyetesi, çocuğun duygulanımına doğrudan yansımından anlaşılacağı üzere, klinik açıdan dikkat gerektiren bir konudur. Bu bakımdan, bozukluğun gidişatında DEHB tedavisinde bütüncül yaklaşımın önemi bir kez daha vurgulanmalıdır. DEHB ailede günlük sorunlara sebep olmaktadır. DEHB olan çocuklara aşırı hareketli olmaları ilgisiz tutumları bakım veren kişinin çocuğun ihtiyacına doğru yaklaşımda bulunmasını engelleyebilir. Çocuğun ihtiyaçlarını geç cevap verilmesi güvenli bağlanmanın diğer çocuklara göre daha az gelişmesine sebep olur (Kissgen ve Franke, 2016). Güvensiz bağlanan bireyler davranışlarını ve duygusal durumlarını düzenlemekte zorlanırlar. Bu sebeple DEHB olan çocukların kendini düzenlemedeki bozulmanın sebebi olarak kendisine bakım veren kişi ile ilişkisinden kaynaklanan bağlanma biçimi ile olan ilişkisi üzerinde durulmaktadır (Olson, 1996).

2.2.3.4. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Tanılama Süreci Aşamaları



Özel gereksinimli çocukların tanılama süreçleri, tıbbi ve eğitsel tanılama olmak üzere iki ayrı süreç olarak ele alınmaktadır. Gerek tıbbi gerek ise eğitsel tanılama, bu alanda uzmanlaşmış sağlık ve eğitim uzmanları tarafından yürütülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşam ile bütünleşmesini destekleyici her türlü kurumsal olanaklardan ve

haklardan yararlanabilmesi için tanının doğru konulması önemlidir (Çıkılı, 2019; Sarı ve Pürsün, 2017). Özel gereksinimli bireylerin kişisel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sağlık kuruluşlarından tanı alması bir ön koşuldur. Ülkemizde tanılama sürecinde tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki tür model kullanılmaktadır.

a. Tıbbi Tanılama

DEHB klinik tanılamayı gerektiren süreçtir. Bu süreç içinde DEHB olduğu ile ilgili izlenimler edinildiğinde ilk olarak sağlık kurumlarında çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine müracaat edilmesi gerekir. Müracaat aile tarafından yapılabileceği gibi öğretmen tarafından da yapılabilmektedir. Çocuk okul döneminde ve daha önce hiç herhangi bir sağlık kurumu tarafından incelenmesi yapılmadıysa sağlık kurumlarına yönlendirme formu kullanılarak sağlık kurumlarına yönlendirilebilir. Okullarda öğretmenler tarafından sağlık kurumlarına yönlendirme sırasında da yer alan DEHB gözlem formunun da doldurulması gerekmektedir. Sağlık kurumlarında yapılacak tanılama işlemleri sırasında klinik işlemler yanında görüşme, gözlem sonuçları, edinilen bilgiler de kullanılmaktadır (Çıkılı, 2019).

Tıbbi tanımlama sürecinde bireyde var olan bozukluğun dikkatsizlik, hareketlilik, dürtüsellik veya bileşik tip olup olmadığı ve düzeyi belirlenmektedir. Bununla birlikte tıbbi tanımlama sürecinde ayırıcı tanı işlemlerine yer verilmesi gerekmektedir (Kayaalp, 2018). Çünkü DEHB eşlik eden birtakım bozukluklar bulunmaktadır. DEHB'nin belirtileri ile birlikte görülen bozuklukları içinde sıklıkla karşı olma, karşı gelme, davranım bozukluğu, duygu durum bozukluğu, anksiyete, majör depresyon ve öğrenme bozuklukları görülmektedir (Çıkılı, 2019). Tanı koyma sürecinde bireye dönük olarak yapılacak müdahalelerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak müdahaleler içinde ilaçla tedavi uygulamaları da yer almaktadır (Greydanu, 2005). 20 Şubat 2019 tarih ve 30692 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi hakkında yönetmelikte özel gereksinimli bireylerin tanılanması sırasında bireylerin tüm yönlerinin uluslararası standartlar çerçevesinde tüm ilgili kişilerin katılımı ile yapılması ve birey hakkında raporun hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Tıbbi tanılama işlemlerinin tamamlanması sonrasında DEHB tanısı alan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine yönlendirme yapılması gerekmektedir.

b. Eğitsel Değerlendirme

Eğitsel değerlendirme, DEHB'li bireylerin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özellik ve yeterliklerinin belirlenmesi sürecidir (Kargın, 2007; Gürsel, 2005; Avcıoğlu, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanuna göre ülkemizde

eğitsel değerlendirme işlemleri rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yapılmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde DEHB'li bireylerle ilgili tüm bilgilerin toplanması ve detaylı değerlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Turnbull, Turnbull ve Weheyer tarafından detaylı değerlendirme süreci aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (Akt.Kargın, 2007):

İlk belirleme aşaması genellikle tarama amacıyla yapılmaktadır. Bu aşama informal bir süreçtir ve gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu aşamadan sonra DEHB'li öğrenciler için bulundukları eğitim ortamında yürütülmekte olan eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmadıklarını belirlemek için gerekli eğitsel düzenlemelerin yapıldığı gönderme süreci başlar. Gönderme sürecinde DEHB'li öğrenci ile ilgili tüm uygulamalar ve öğrenciye ait elde edilen bilgiler rapor edilir. Öğrencinin detaylı değerlendirme isteği rehber öğretmen ve ailenin katılımı ile verilecek bir karardır. Bu aşamada öğretmen elde etmiş olduğu bilgileri eğitsel değerlendirme isteği formuna işlemesi gerekir. Eğitsel değerlendirme formunun rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderilmesi ve detaylı değerlendirme işlemlerinin başlatılması gerekir. Detaylı değerlendirme sürecinde formal ve informal araçlar kullanılmaktadır (Heward, 2006; Kargın, 2007).

Detaylı değerlendirme sürecinde formal ve informal araçlar kullanılmaktadır (Hewart, 2006). Formal değerlendirme sürecinde DEHB'li birey ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla standardizasyonu yapılmış ölçme araçları ile elde edilmiş bilgiler ile yapılan değerlendirmedir (Kargın, 2007). Bu değerlendirme sürecinde DEHB'li birey hakkında elde edilen bilgiler norm grup ile karşılaştırılarak sapma olup olmadığının belirlenmesini sağlar. İnfomal değerlendirme bireylerin çeşitli alanlardaki işlevde bulunma düzeylerinin belirlenmesi sürecidir (Avcıoğlu, 2011). İnfomal değerlendirme standartlaştırılmış testlerin dışında değerlendirme amaçlı kullanılan bir değerlendirme türüdür. Yani informal değerlendirme sürecinde elde edilen veriler standart testler yerine birey hakkında ihtiyaç duyulan bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan araçlarla elde edilmekte ve elde edilen veriler herhangi başka biriyle kıyaslama yapılmadan değerlendirme yapılmaktadır. Formal değerlendirme işlemlerinde kullanılan araçlar bireyle ilgili bazı kesin bilgileri vermiş olsa bile, bireyin eğitim yeterlikleri ve ihtiyacı olan eğitim uygulamalarını belirleyebilmek için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle de özel eğitim alanında informal değerlendirmenin tercih edildiği görülmektedir (Çıkılı, 2019).

2.3. Öğrenme Stilleri ve Dikkat Geliştirme

Öğrenmenin ne olduğu, nasıl olduğu ile ilgili yıllarca çalışmalar yapılmış ve farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Öğrenme; bireyin çevresiyle ilgili olanları anlama ve anlamlandırmasını, bireyin kendini izlemesini ve denetlemesini sağlayan özgün bir mekanizmadır. Süreçte aksaklık yaşanması bireyin bütün yaşantısını etkiler, tüm yaşam alanı için tehdit oluşturur (Soysal vd., 2001b). Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçiş, davranışçı yaklaşımın karmaşık olan bilişsel süreçleri yeteri kadar açıklayamaması ve uyaran tepki bağıını ihmal etmesi nedeniyle gerçekleşmiştir. Bilişsel dönemde düşünme algı ve öğrenme süreçlerini nasıl olduğu ve içsel süreçlerle ilgilenmiştir (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2000).

Bilişsel yaklaşımın ve davranış yaklaşımın aynı görüşe sahip olduğu noktalar; öğrenmenin, öğrenen kişinin içsel özelliklerinden etkilenmesi, kalıcı olması ve yaşantı ürünü olarak kişi de değişime sebep olması olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımların ayrıldığı noktalar ise bilişsel yaklaşımın görüşüne sahip olanlar davranışı öğrenmenin sonucu olarak nitelendirmesi bu süreçte öğrenen kişinin etkin olması ve öğrenene ağırlık vermesi şeklinde özetlenmektedir (Saban, 2002). Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasındır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır.

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma bireylerin farklı yollarla öğrenmesi ve öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri her öğrenci de olumlu geliştirme oluşturmamasıdır (Lukow, 2002). Öğrenme sitili kavramı öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine oluşturulmuştur (More, 1987). Beynin sağ ve sol bölümlerinden oluştuğu ve her bölümünde kendine özgü düşünme biçimi olduğu zamandır bilinen bir bilgidir. Beynin bölümlerinden birinci bölüm eleştirel düşünmeyi ikinci bölüm disiplini dün düşünmeyi üçüncü bölüm insanlar arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, dördüncü bölüm yaratıcı düşünmeyi temsil etmektedir. Araştırmacılar öğrenme ve düşünme alışkanlıklarına büyük bölümünün doğuştan getirildiğini ifade etmektedir.

Her bireyin sahip olduğu bireysel farklılıklar ve kendine özgü olması nedeniyle eğitimciler farklılıkları bir zenginlik olarak görmüşler program geliştirme sürecinde öğrenme öğretme süreçlerinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenme

öğretme sürecinde öğrenme stilleri bu sürecin önemli bir bileşenidir (Ekici, 2003). Öğrenme stilleri birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Keefe (1979) öğrenme stili kavramını, “bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulundukları ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” biçiminde tanımlamaktadır. Gregorc (1984), “bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar”ı öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. James ve Gabrait (1985), öğrenme stillerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır. Barsch Öğrenme stillerini hareket dokunsal görsel ve işitsel olarak sınıflandırmaktadır (Washington vd.,1990).

Ehreman ve Oxford (1990), öğrenme stillerini “zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stiline ilişkin diğer tanım “her bireyde farklılık gösteren, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme yolu” biçiminde yapılmıştır (Dunn ve Dunn, 1993). Kolb’a göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984). Boydak (2001) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri” biçiminde ifade etmektedir. Bazı yazarlar, öğrenme stillerinin “bireylerin imzası” olarak nitelendirildiğine dikkat çekmektedir (Babadoğan, 1991). Görüldüğü gibi, öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır.

Carl Jung’un Kişilik Tipleri Kuramı öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların temelini oluşturmaktadır (Ekici, 2003). Jung’a göre her bireyin öznel dünyası ve nesnel dünyası vardır. Öznel dünyada içsel süreçler ve psikolojik durumlar yer alırken nesnel dünyada ise toplumsal kurumlar kurallar ekonomi ve gelenekler yer almaktadır. Bu özelliklere bağlı olarak içedönük ve dışa dönük olmak üzere bireylerde bu iki özellik yer almaktadır (Jung, 1977). İçedönük kişiler öznel süreçlere yönelirken dışa dönükler ise düşüncelerini çevreye yöneltirler. Jung (1977), 8 farklı kişilik tipi belirlemiştir bunlar içedönük sezgili, dışadönük sezgili, içedönük düşünen, içedönük duygusal, dışadönük duygusal içedönük duygulu, dışadönük duygulu, dışadönük düşünen. Jung bu kişilik tipleriyle öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir.

Dikkat ve öğrenme üzerinde çok önemlidir (Özby 2003). Dikkat geliştirme yapılmadığı takdirde olumsuz benlik algısı ve akademik olarak başarısızlık meydana gelir (Yaycı, 2007). Budak'a (2005) göre dikkat düşünme ve öğrenme için ön koşuldur. Çevredeki uyarıcılara ihtiyacı ve amacı doğrultusunda seçerek odaklanma ve yönlendirebilmek yetisidir. Karaduman'a (2004) göre dikkat kişiler arası iletişim, algı, öğrenme, problem çözme gibi bilişsel alanlarda etkilidir. Peacock (2003) da, dikkatin algılama bilgili olduğunu öne sürmüştür. Öğrenme bellek gibi bütüncül ve motive edici işlevleri bütünleştirdiğini ifade etmektedir. Dikkat davranışlarını organize eden bir güç gibi çalışır. Kaymak'a (2006) göre dikkat geliştirme eğitimleri ile dikkat yeteneği geliştirilebilir. Dikkat çevredeki bilginin gerekli olanlarının kısa süreli belleği geçmesini sağlayan önemli bir süreçtir. Bu yüzden eğitimde de önemli olan öğrencinin dikkatini artırmak ve belirginleştirmektir. Bireyi temelli öğretim de öğrenci dikkat stratejilerinden birini benimser ve nesnel öğrenen olur. Stratejik Örence dikkat stratejilerinden kendisine en uygun olanını seçer. Örneğin stratejik öğrenci öğrenmek istediği bir konuya dikkatini yöneltmek alakalı belgeselleri filmleri kitapları araştırır (Ulusoy, 2002). Dikkatini yönlendirme de kullanıla stratejilerden bir tanesi de altını çizmektir. Bu strateji ile öğrenciler önemli olan bilgiliyle önemsiz olan bilgiyi kolaylıkla ayırt edebilirler.

Arends'e (1997) göre metinlerin altını çizmenin ikiye ararım vardır bunlardan birincisi temel düşünceleri ve anahtar sözcükleri fiziksel olarak yerleştirme, böylelikle gözden geçirme ve hatırlama hızlı ve etkili olur. İkincisi ise var olan bilgi ile yeni bilginin birleştirilmesine yardımcı olmaktır. Bu strateji altıncı sınıftan daha küçük olan öğrenciler için geçerli değildir. Yapılan bir çalışmada soru sormak öğrencilerin dikkatini olaylara veya özel yanıtlar vermeye yönelttiğini ortaya koymuştur (Witlock ve Lumsdaine, 1977). Denner (1978) de metine dikkatini veremeyen öğrencilerin sorularla dikkatini metine yoğunlaştırdığını belirtmiştir. Metin kenarına not almakta dikkati çekme stratejilerinden bir tanesidir o. Not alan öğrenci yeni bilgiye hazır olur metni kodlayabilir ve tekrar etmesini kolaylaştırabilir. Metin'in başlığı içerisinde yer alan grafik ve şemalar şekli dikkatin yoğunlaştırılmasında etkili rol oynar. Öğrenci metni okumadan önce şemaları tablolara başlığı inceleyerek bileşiminde bir ön örgütleyici oluşturabilir bu ön örgütleyiciler önemli düşünceleri belirlemede etkilidir (Ulusoy, 2002).

2.4.DEHB ve Akademik Yetersizlik

DEHB'nin üst düzey bilişsel süreçlerde bir eksiklik olarak kavramsallaştırılmasının hem klinik hem de akademik müdahaleler için önemli etkileri vardır. Örneğin, araştırmalar DEHB

olan çocukların geleneksel olarak akademik başarısızlıklarını, davranış bozukluğu gibi diğer yıkıcı davranış bozukluklarına kıyasla DEHB'ye özgü gibi görünen bir sorun olduğunu göstermiştir (Frick vd., 1991). Çocukların %30 kadarı DEHB ile akademik olarak yaşları veya IQ'larının öngördüğü düzeyde ulaşmamaktadır (Frick ve Lahey, 1991; Kamphaus ve Frick, 1996). Bu bulgu, davranışta bir sorun olarak yorumlanabilmesine rağmen daha sonra çocuğun potansiyeline ulaşma yeteneğine müdahale eder, aynı zamanda DEHB olan çocuklar da öğrenmeyi engelleyen belirli temel bilişsel bozukluklara da sahiptirler (Barry vd., 2002). Bazı çalışmalar, problem çözme ve diğer bilişsel süreçlerdeki eksikliklerin muhtemelen DEHB ile ilişkili zayıf akademik performansla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin matematikte daha yavaş hesaplama performansına ek olarak, DEHB'li çocukların kavramsal matematikte problem çözme yeteneklerinin ölçülerinde daha düşük puan aldığı görülmüştür (Zentall vd., 1994). Bu bilişsel bozuklukların ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin açıklığa kavuşturulması, müteakip başarısızlığın olası nedenlerini belirleme sürecine başlamak için gereklidir. Davranışsal zorlukların ve komplikasyonların bilişsel süreçlerle farklı katkısının bilinmesi de akademik müdahale çabalarına rehberlik edebilir (Barry vd., 2002).

Standart akademik başarı ölçülerinde DEHB olan çocuklar hem klinik standartlara göre hem de DEHB olmayan çocuk grubuna göre önemli akademik bozukluklar sergilemiştir. Sadece DEHB'nin kategorik bir tanısı değil, aynı zamanda DEHB semptomlarının ciddiyeti ve yaygınlığı, akademik yetersizliğin iyi bir göstergesidir. Akademik olarak yetersizlik gösteren çocuklar, muhtemelen iyileştirici eğitim, özel ders ve çalışma becerilerinde eğitim gibi doğrudan okul başarısına yönelik eğitim müdahalelerinden faydalanacaktır (Barry vd., 2002). Yapılan çalışmalar DEHB olan çocukların (hatta eşik altı tanı seviyesindeki çocukların) DEHB belirtilerini ele alan ve sınıftaki potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olan davranış stratejilerinden faydalanacağını göstermektedir. Jeton takviye programları, beklenmedik durum sözleşmesi, zamanaşımı fronositif takviye, ev tabanlı gibi davranışsal müdahaleler, ev-okul not programları ve öz-yönetim müdahalelerinin DEHB ile ilişkili olumsuz davranışları azaltmada etkili olduğunu ve daha sonra okul performansında iyileşmeye yol açtığını kanıtlamıştır (DuPaul ve Stoner, 1994).

2.5.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Almış Öğrencilerin Eğitimi

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ülkemizde genel olarak akranları ile birlikte normal sınıflarda kaynaştırma eğitimi görmektedir(Sarı vd., 2020). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış çocuklar öğrenme kapasitelerini tam kullanamazlar bu

yüzden de başarı testlerinden düşük puan alırlar, aldıkları notlar ve okul başarıları düşüktür. DEHB'li öğrencilerin %30'u sınıfı tekrarı yapar, %30-40'ı özel eğitim alır ve %56'sı lise için başarısızdır (Doğan, 2011). DEHB'li olan çocukların akademik sorunları onların okul hayatına başlamasıyla başlar bu yüzden bu çocukların gelişim özellikleri ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak eğitimlerinin planlanması gerekir (Yıldız-Canpolat, 2015). 1960'lı yılların başında William Cruickshank, DEHB için ölçüt haline gelen öğrenciler için bir eğitim programı kuran ilk kişilerden biriydi. Yirmi birinci yüzyılın başlarında nadiren görülen bir dereceye kadar sınıf yapısı öneren bu program şunları savunmuştur:

1. Öğrenme ve öğrenme için önemli olan materyalin geliştirilmesi ile
2. İlgili olmayan uyaranların azaltılması ve
3. Güçlü bir vurgu ile yapılandırılmış bir program ve öğretmen yönü.

Yapıyı vurgulayan ve yapılandıran eğitim programlarına ek olarak, Horner ve Carr tarafından yapılan 1997'de yapılan bir araştırma, DEHB olan öğrencilerin sonuçları, öncülleri ve uygunsuz davranışları koruyan olayları inceleyen öğretim yaklaşımlarından yararlandığını belirtti. Diğer araştırmacıların bulguları, DEHB olan öğrencinin kendi davranışlarını izlemeyi öğrendiği davranış yönetim sistemlerinden de yararlandıklarını göstermiştir. Bu stratejiler, etkili olmalarına rağmen, DEHB olan çocukların semptomlarını tamamen giderecek kadar güçlü değildir. DEHB tanısı konan çocukların çoğunluğu yetişkinlikte belirtiler göstermeye devam etmektedir. Carr, DEHB olan öğrencilerin sonuçları, öncülleri ve uygunsuz davranışları koruyan olayları belirleyen öğretim yaklaşımlarından yararlandığını belirtmiştir. DEHB'li çocuklar için uygulanabilecek dikkat eğitimi programlarında edimsel yöntemlerle çocuğun davranış problemleri geriletmeye çalışılır. Ayrıca bilişsel müdahaleler, kendini yönetme ve kendi kendine yönerge verme stratejisi kazandırılır (Yıldız-Canpolat, 2015).

Sınıfta öğretmenler:

- a. Öğrenciyi kendine yakın oturtmalı ve sık göz teması kurmalı.
- b. Çevresini dikkatini dağıtacağı nesneler kaldırılmalı.
- c. Açık ve net konuşmalı monoton konuşmaktan kaçınmalı.
- d. Odaklanma sorunu yaşamayan hatta iyi odaklanabilen öğrencilerle oturtulmalı.
- e. Ödevler kısa net olmalı, istenilenler aşama aşama belirtilmeli ve öğrencinin kaydettiğinden emin olunmalı.
- f. İmkânlar doğrultusunda görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmalıdır.

- g. Ders sırasında öğrenciye aktif soru sorulmalı, dramatize etme ve proje hazırlanması desteklenmelidir.
- h. Çocuğun “dur-düşün-söyle-yap” stratejisi geliştirilmelidir.
- i. Arka sıralar ya da pencere kenarı gibi sıralara değil mümkünse öne oturtulmalı.
- j. Uzun süre hareketsiz oturmak öğrenciyi zorlayacağı için ayağa kalkmasını sağlayacak basit görevler verilmeli.
- k. Uygun davranışları için pekiştireçler verilmeli eğer aile evde ödül sistemi geliştirmişse benzeri okulda da uygulanmalı (Yıldız-Canpolat, 2015).

Puanlama sistemleri, günlük rapor kartları akademik ve sosyal davranışların geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Çocuklar belirli davranışları sergilediklerinde yıldız kazanmakta ve bunları ödül almak için kullanabilirler. Hem akademik hem de sosyal davranışların iyileştirilmesinde oldukça fayda sağlayıcıdır (DSM-5). Ebeveynlerin öğrencilerinin okuldaki durumunu takip etmeyi sağlamak ve bu programlar çocukların etrafta koşuşturma, sürekli kıpırdanma gibi hiperaktivite belirtilerini azaltmaya odaklanmaktansa akademik çalışmayı iyileştirmeye ya da sosyal ilişkilerini geliştirmeye odaklanmalarını sağlar (DSM-5).

Kaynaştırma sınıfında DEHB’li öğrenciler için pek çok düzenleme yapılması gerekir (Sarı vd., 2020). Öğretmenler derslerde kullandıkları materyalleri çeşitlendirir, doğru ödevler verir; sunum şeklini çeşitlendirir, verilen ödevleri doğru bir şekilde yapıp yapılmadığına ilişkin hemen geri bildirimde bulunur; her zaman istekli ve iş odaklı davranır, akademik çalışmaları sabah saatlerinde yapar ve fiziksel egzersizler için çalışmalara ara verilmesini sağlar ise bu tür çevresel değişikliklerle bozukluğun dayattığı kısıtlamalara uyum sağlamayı destekler (DSM-5). Öğretmen ders işlenirken farklı zeka alanlarını dikkate alarak işlemeli çok duyulu öğrenme ortamı hazırlamalıdır (Furtick, 2010). Klasik öğretim yöntem ve tekniklerin dışında öğrencilerin dikkatini çeken işbirlikçi öğretim, drama gibi öğretim yöntem ve teknikler kullanılabilir ayrıca sınıfta akran öğretimi yapılabilir (Carbone, 2001). Öğretmen ders başlangıcında DEHB’li öğrencinin dikkatini çekmek için parmağını şıklatabilir, dersin sembolünü tahtaya asmak gibi işaret ve ipucu kullanabilir (Özdoğan vd., 2005). Öğrenciyle göz temasına dikkat etmeli, dikkati dağıldığında fark etmek kolaylaşır ve küçük bir göz kırpmayla dikkatini toplamasına yardımcı olunabilir (Carbone, 20001). Çok fazla bilgi bir anda yüklenmemeli, bilgiler az az ve bol tekrarlarla aktarılmalıdır (Şenol vd. , 2008).

DEHB olan öğrenciler önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmekte zorluk çekerler. Bu yüzden özet bilgi şablonları kavram haritaları önceden verilmeli, önemli kısımların farkına varması ve not alması öğretilmelidir (Gümüş, 2015). Yaşanan hatırlama ve hafıza güçlükleri için eğitim öğretim etkinliklerinde hafıza destekleyici oyunlara ve şifrelere yer verilmelidir (Selçuk, 2001). Ders işlerken ders içinde yapılacak etkinlikleri ile ilgili öğrenciye seçim yapma şansı sunulabilir. Böylece öğrencinin seçtiği etkinliği yapma ve tamamlamaya ilişkin yaşayacağı güçlükler önlenerek yaşanabilecek problem davranışlar azaltılabilir (Garcia, 2009). Derste etkinlik yaparken etkinlik için verilen sürenin de öğrenci için yeterli olup olmadığı öğretmen tarafından gözlenmeli ve DEHB’li öğrencinin süre stresi yaşamadan etkinliğini tamamlaması için yeterli süre verilmelidir (Selçuk, 2001).

2.6.Dikkat Geliştirme Etkinliklerinin Hazırlanması

Dikkat konusunda yapılan çalışmalar dikkatin geliştirilebilir bir süreç olduğunu göstermektedir. Bireyler dikkatlerini bir konu üzerinde toplama eğitebilir ve kapasiteleri geliştirilebilir (Özdoğan, 2004). Hem okul içi faaliyetler hem okul dışı faaliyetler çocuğun dikkatini geliştireceği yönünde olmaktadır. Dikkat geliştirmeye yönelik pek çok yayın ve satranç dama gibi oyunlar dikkat üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bu yayınlar ve oyunların etkisi bazı durumlarda yeterli olmayabilir. Bu nedenle eğitimcilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller geliştirmelidirler. Eğitimcinin hazırladığı materyaller doğrudan öğrencinin özelliklerini dikkate aldığı için çoğu zaman öğrencinin dikkat gelişimi üzerinde daha etkilidir. Çocuklar için dikkat geliştirme eğitimi sürecinde bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Özdoğan, 2004):

- a. Çocuklara uygulanacak dikkat geliştirme programı adım adım uygulanmalıdır. Çocuğun yaşı ve gelişim düzeyine uygun hazırlanmış dikkat etkinlikleri her gün belli saatlerde uygulanmalı. Her çalışma süresi bir önceki günün çalışma saatinden biraz arttırılarak devam etmelidir.
- b. Çocuklar ile ilgilenen rehber görevindeki kişinin yardımının, dikkat geliştirme sürecinde ve yeni aşamaya geçmesinde çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen sürecin tamamına hâkim olmalıdır.
- c. Dikkat toplama çalışmalarında öğrencinin bu çalışmaları istemesi çok önemlidir. Bu nedenle çocuk çalışmalar esnasında yüreklendirilmeli çalışmaları sevebileceği şartlar sağlanmalıdır.

- d. Dikkat toplama çalışmalarına başlamadan önce ya da çalışma sırasında “nefes alma ve gevşeme” tekniklerine yer verilmelidir. Böylece kendini rahat hisseden birey daha iyi anlayabilecek ve daha iyi düşüncelerini denetleyebilecektir.
- e. Çocukların dinlenme zamanlarının iyi ayarlanması gereklidir.
- f. Dikkat toplama çalışmalarında olumlu atmosfer sağlanmalıdır. Bu çalışmalar süresi boyunca öğrencilerin yarışma yapması ya da yanlışlarının ön plana çıkarılması kesinlikle doğru değildir.
- g. Özellikle okul ortamlarında dikkat toplama çalışmaları öğrencilerle bireysel değil grup olarak yapılmalıdır. Öğrencilerin birbirlerine geri bildirim vermesi olumlu etkileyecektir.
- h. Çocuklar bir çalışmayı bitirmeden diğerine geçmemelidir. Öylece öğrencinin bir konu üzerinde sürekli çalışmaları sağlanacaktır. Dikkat becerisinin gelişimi üzerinde başlanan bir etkinliğin tamamlanması çok önemlidir.
- i. Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrencilere kendi hataları için fırsatlar ya da ipuçları verilmelidir.

2.7.İlgili Araştırmalar

2.7.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arık Arık ve Ayçiçeği (1990) “Zamana Bağlı Olarak Dikkatin Dalgalanma Gösterip Göstermediği” ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarında dikkat düzeyinin öğleden sonra yüksek sabah saatlerinde düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma verilerinden bir diğeri ise dikkatin glikoz yüklemesinden iki saat sonra en yüksek düzeye eriştiğidir.

“İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi” ile ilgili çalışma yapan Ök, Göde ve Alkan (2000), araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerin derse katılımı için uygun yöntemleri kullandıkları ve sınıf yönetim ve ilkelerini bildiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Güven ve Akdağ (2002) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları” araştırmasında öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri öğrencilerin algılarına göre incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yarısından fazlası (%51,5) öğretmenlerinin derse dikkat çekmek için yeterli eylemde bulunmadığını belirtmişlerdir.

Kaymak (2003), doktora tezinde dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada

uygulanan dikkat toplama eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeyinde anlamlı bir düzeyde artış olmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı cinsiyetlerde ya da sınıf düzeylerinde olmalarının öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığıdır.

Karaduman (2004), “Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi” araştırma sonuçlarına göre, dikkat toplama eğitimi ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algıları üzerinde ve okul akademik başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin sınıf seviyelerinin ve cinsiyetin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Yaycı (2007) “İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici Ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması” ile ilgili yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat beceri düzeylerinde gelişme olmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu hata puanlarında düşüş meydana gelirken öğrencilerin konsantrasyon performanslarında artış meydana gelmiştir.

Karahan (2008) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejileri” araştırmasında öğretmenlerin dikkat toplamak için konunun anahtar kelimelerini sık sık tekrarladıkları ayrıca öğrencilere ismiyle hitap ederek dikkat toplamaya çalıştıkları ve dikkat toplamakta beden diline önem verdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çağlar (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme Ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi” çalışması yapmıştır. Öğretimsel etkinliklerin yönetiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını kullanma konusunda bu davranışlara öğretim sürecinde kısmen yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca nadiren kullanılan bu davranışların etkili kullanımı konusunda yeterli olmadıkları ve dikkat çekmekten çok istenmeyen davranışları önlemeye çalışmak gibi farklı amaçlar için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay (2013)’ın “Dikkat Toplama ve Okuma Olgunluğu Değişkenlerinin Altı Yaş Çocuklarının İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerini Yordama Gücü” araştırmasında çocukların dikkat toplama becerileri ve genel bilgi, eşleştireme becerisi, kelime ve cümleden

anlam çıkarma becerileri ile işitsel muhakeme ve işlem becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Pişkin (2015)” Dikkat toplama eğitimi programının ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi” ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda dikkat toplama eğitimi alan deney grubu çocuklarıyla kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ön test-son test fark puanları arasında cinsiyete anne eğitim düzeyin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen dikkat toplama eğitiminin çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmede etkili olduğu deney grubundaki öğrencilerin dikkat düzeyinde anlamlı bir artış olduğu kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Kula (2018) “Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” çalışması dördüncü sınıf öğrencilerinden dikkat eksikliği olan 7 kız ve 3 erkek öğrenci ile Konya ilinde yapılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan program doğrultusunda öğrencilerin, dikkatin sürekliliği, sürdürülebilir dikkat, odaklanma, konsantrasyon performansı, psikomotor hız ve kavrama hızında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Renk (2019) yılında yaptığı çalışmada, fiziksel aktivitelerin ve oyunsal etkinliklerin 10-13 yaş çocuklarının dikkat gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya, 209 kız ve 230 erkek toplam 439 çocuk katılmış, etkinliklere katılan ve katılmayan çocukların dikkat düzeyi, D2 dikkat testiyle, fiziksel aktivite düzeyi ise ilköğretim öğrencileri için fiziksel aktivite anketi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubunun dikkat düzeyi ve fiziksel aktivite düzeyinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Murphy ve Walls (1994), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin coşkulu/heyecanlı davranışlarının öğrencilerin dikkatleri üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Bu çalışma öğretim görevlileri ile yapılmış ve öğretim görevlilerinin jest ve mimikleri, yüz ifadeleri, göz teması izlenmiştir. Araştırmada öğretim görevlilerinin öğrencilerin dikkatini çekmek için göz teması ve ses değişikliğini aynı anda kullandıklarını ve mimiklerle jestin ardışık olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde yürümek öğretim görevlisinde heyecana neden olmuştur.

Sonuçlar öğrenci dikkatini çekmede güçlü olan öğretim görevlilerinin bu davranışları sürekli ve tutarlı olarak eşzamanlı ve sıralı davranışlar şeklinde sergilediğini ortaya koymuştur.

Bunce, Flens, ve Neiles (2010) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin ders esnasında dikkatlerinin kaç kez, hangi durumlarda dağıldığını ve ne kadar sürdüğünü belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya 186 öğrenci katılmıştır. Araştırma kimya dersinde ve özel bir üniversitede 74 mühendislik, 68 hemşirelik, 44 kimya bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 6 haftada her 3 ders için toplanmıştır öğrencilere ders boyunca yaşadıkları her dikkat dağınıklığı ve bunun ne kadar sürdüğünü belirleyecekleri cihazlar verilmiştir, öncelikle katılımcılara cihazları nasıl kullanacaklarını öğretmek için 2 haftalık araştırma öncesi uygulama yapılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler 4 haftada toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dikkat sürelerinin 10-20 dakika sürdüğünü ve birkaç kez dikkatlerinin dağıldığını, etkileşim içinde olup olmama durumlarına göre dikkat süresinin değiştiğini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sınıfta soru cevap yapılması, grup çalışmaları ve gösterenin öğrencilerin dikkatlerinin daha az dağılmasını sağladığı ortaya konmuştur.

Risko, Anderson, Sarwal, Engelhardt ve Kingstone (2012) tarafından yapılan çalışmada video kullanılan derslerin öğrencilerin dikkat ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma 2 deneysel uygulama içermektedir. İlk deneysel grup, gönüllü olarak çalışmaya katılan 60 lisans öğrencisiyle yapılmıştır. Gönüllü katılımcılardan bir test odasına alınarak 60 dakikalık video dersi izlemeleri ve normal bir derste davranır gibi davranmaları istenmiştir. Video dersin sonunda ilk 5 ve 25 dakikasında ve şu an 40 ve 45 dakikalarında olmak üzere 4 soru sorulmuştur. İkinci deneysel çalışmaya ise üniversiteden 25 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Aynı şekilde hazırlanan video dersinde ilk 2 ve 25 dakikasında ve son 35 ve 50. dakikalarda olmak üzere 4 soru sorulmuştur. Her iki çalışmada da dersin sonunda dikkat dağınıklığının arttığı fakat ders sırasında sorulan soruların toparlayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan testte ilk yarıda sorulan soruların doğru olma oranı ikinci yarıda sorulan soruların doğru olma oranından daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Mehralizadeh, Ghorbani, Zolfaghari, Shahinfar, Nikkhah ve Pourazizi, (2013) tarafından yapılan çalışmada tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin sınıf ortamında dikkatlerini etkileyen nedenleri belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmaya 180 öğrenci katılmıştır. Veriler anket ile toplanmış dikkati olumsuz etkileyen nedenlerden ortam, çevresel, öğretim görevlisi ve bireysel nedenler hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler çevresel faktörlerde, havalandırma ve aydınlatmanın dikkatlerini etkilediğini ve

sabah 10-12 olan derslerde dikkatin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bireysel nedenlerde ise uyku hali ve yorgun olmalarının dikkati olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı ile ilgili olarak da öğretmenlik becerilerinin dikkati etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uygun bir öğretim ortamında derse dinlenmiş olarak başlayarak, öğrencinin derse katılmaya teşvik edilerek, etkili bir sunum yapılarak ve derste materyal kullanılarak dikkatinin artırılacağı ortaya konmuştur.

Rosegard ve Wilson (2013) tarafından yapılan çalışmada dikkatin öğrenme ve hatırlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma 846 üniversite öğrencisinden rastgele bir şekilde deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır. Araştırmanın hipotezi 90 saniyelik dış uyarana maruz kalan öğrencilerin bu uyarana maruz kalmayan öğrencilere göre anlatılan bilgileri daha uzun süre saklayacağıdır. Araştırma 4 yıl sürmüştür ve deney grubuna 4 yıl boyunca dersten önce 90 saniye süren dış uyaran (bulmaca, etkinlik vs.) sunulmuştur. Her iki grupta da anlatılacak dersler tekdüze bir şekilde anlatılmıştır. Araştırma süresi tamamlanınca öğrencilere bir sınav yapılmıştır. Araştırma sonucunda 90 saniyelik uyarana maruz kalan öğrencilerin diğer öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha iyi sonuç aldı ortaya konmuştur.

Amjah (2014) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde kullandıkları stratejiler, öğrencilerin ilgisini ve dikkatlerini artırma yolları incelemiştir. Yapılan araştırma 45 öğrenci ve 2 öğretmenle gerçekleştirilmiş, veriler anket uygulanarak hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorularla toplanmıştır. Öğretmen A derslerinde bilgisayardan gösteri yaptığını, ilgi çekici malzemeler kullandığını, öğrencilere sonraki derste ne izlemek istediklerini sorduğunu, hazırladığı etkinliklerin keyifli ve ilginç olmasını sağlayarak öğrencilerin bilgilerini ve dikkatlerini derse çekmeye çalışmıştır. Öğretmen B derslerinde video izlettiğini, gösteri ve rol yaptırdığını, renkli malzemelerle öğrencileri derse dahil ettiğini belirtmiştir. Öğretmen A öğrencilerin isteksizliğinin; sıkılma, dersi anlamlandıramama, İngilizceyi hiç sevmememe motivasyon ve ilgi eksikliği, dil öğrenme yeteneğinin iyi olmaması gibi nedenlerle açıklamıştır. Öğretmen B ise derste kullanılan öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığı yapılan etkinliklere ilgi çekici bulmadıkları ve bazı öğrencilerin dersi anlamakta zorlandığı için İngilizceyi sevmediğini belirtmiştir.

Wang (2015) tarafından yapılan çalışmada İngilizce dil sınıflarında öğrencilerin dikkatini etkileyen faktörler incelenmiştir. Yapılan araştırma bir üniversitede 117 öğrenci ve 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Beceriler iki aşamalı şekilde toplanmıştır, önce 4 dinleme ve

konuşma; 2 okuma ve yazma; iki akademik okuma ve 1 gramer sınıfında gözlem yapılmıştır. Sınıf olayları video kameralar, öğretmenlere takılan mikrofonlar, ses kayıt cihazları ve araştırmacının tuttuğu notlar ile kaydedilmiştir. Her sınıfta gözlemler 80 dakika sürmüş ve 1-23 gün sonra her sınıftan seçilen tesadüfi 2 kişiyle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin dikkatini en çok etkileyen faktörün sahip olduğu dil yeterlilikleri olduğu saptanmıştır. Dile hâkim olan öğrencilerin öğretmenin geri bildirimine daha açık olduğu tartışmalara daha çok katıldığı ve açıklamalara daha çok dikkat ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin konuşma şekli de öğrencilerin dikkatini etkileyen önemli nedenlerden biri olmuştur. Öğretmenin sunduğu ipuçları, sahip olduğu ses tonu, konuşurken duraklamaları öğrencilerin öğretmenin anlattığına daha fazla dikkat etmesini sağlamıştır. Öğrencilerin yaşadığı hata yapma kaygısının öğrencilerin dikkatini etkilediğini ortaya konulmuştur

Cummings Hlas, Neyers ve Molitor (2017) tarafından yapılan araştırmada ikinci dil öğrenen öğrencilerin ders esnasındaki dikkat süreleri incelenmiştir. Araştırma 274 lisans öğrencisiyle 17 dil sınıfında yürütülmüştür. Araştırma süresince araştırmacılar sınıf ortamında gözlem yapıp olan bitenleri kaydetmişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilere anket çalışması yapıp gönüllü olan 32 öğrenciyle grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonunda dikkat dağınıklığının yaygın bir problem olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin aktif olmadığı öğretim süreçlerinde dikkatlerinin daha fazla dağıldığı ama tartışma etkinlikleri ve soru cevap süreçlerinde ise dikkatin arttığı tespit edilmiştir. Sunum yapılan derslerde öğrencilerin dikkatleri sık sık dağılırken; öğretmenlerin eğlenceli, esprili olduğu zamanlarda öğrencilerin dikkatinin daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri analiz yöntemi, geçerlilik ve güvenilirlik ile sınırlılıklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaların belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, araştırma sosyal çalışmalarda en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmada, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Aynı zaman da algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması sürecinde izlenen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma süreçlerinde yaptıkları dikkat çalışmalarıyla ilgili görüşlerini ve deneyimlerini açıkladıkları bir fenomenoloji çalışmasıdır. Fenomenolojik çalışmanın amacı belirli bir kavramı derinlemesine tanımlamak ve kişilerin bu kavram ile ilgili deneyimlerinin özüne ulaşmaktır (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Fenomenolojik çalışma kişilerin bir fenomen ya da kavramla ilgili görüşlerinin ve deneyimlerinin ortak anlamını ifade etmektedir (Creswell, 2014).

Araştırmada nitel bir araştırma yapılmıştır ve bu araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar süreç ile ilgilenir ürün ve çıktılarıyla ilgilenmez. Bu yüzden anlamlar nitel araştırmalar da önemlidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bildiği bir konu hakkında ayrıntılı bilgi edinmeyi sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılara esneklik sağlar ve belli bir düzeyde standarta sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeler kadar esnek değildir ve tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı da değildir. Yarı yapılandırılmış görüşme iki görüşme tekniğinin arasında yer almaktadır ve araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için tercih edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan 93 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler

Cinsiyet	K	67
	E	26
Yaş	24-30	12
	31-35	19
	36-40	20
	41 +	42
Kıdem	1-5	8
	6-10	15
	11-15	25
	16-20	15
	20+	30
Eğitim Durumu	Lisans	86
	Lisans Ü.	7
Dikkat E.	Aldı	11
	Almadı	82
Özel E.	Aldı	46
	Almadı	47

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 67'sinin kadın 26'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı 42 kişi, 41 yaş üzerinde yaşa sahip olup 24-30 yaş aralığında 12 kişi, 31-35 yaş aralığında 19 kişi, 36-40 yaş aralığında 20 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i 1-5 yıl, 15'i 6-10 yıl, 25'i 11-15 yıl ve 30'u 20 yıl üzerinde hizmet yılına sahiptir. Çoğunluğun (86 kişi) lisans mezunu olduğu görülen öğretmenlerin 7'si lisansüstü eğitim almıştır. Tablo 1 de görüldüğü gibi dikkat ile ilgili eğitim alıp almadığı ile ilgili soruya cevap veren 93 öğretmenin çoğunluğunun (82 Kişi) dikkat ile ilgili eğitim almadığı 11'inin dikkat ile ilgili eğitim aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili ders ya da kurs alıp almadıkları ile ilgili soruda 46 kişinin özel eğitim ile ilgili ders ya da kurs aldığını, 47 kişinin özel eğitim ile ilgili ders ya da kurs almadığını ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama avantajları içerir (Büyüköztürk vd., 2019). Görüşme formunun soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve sorular iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer alırken

ikinci bölümde araştırma soruları yer almaktadır. Araştırma verileri sabit format anket tekniği ile toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmelerde yarı yapılandırıcı görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmayı yapacak olan kişi görüşme sorularını önceden hazırlamaktadır ve elde edilen veriler bir durumun açıklanmasını ve olduğu gibi ortaya konulmasını amaçlamaktadır (Ekiz, 2009). Yarı- yapılandırılmış görüşme tekniği belirli bir düzeyde standartlık sağladığı için eğitim araştırmalarında kullanılan uygun görüşme tekniklerinden biridir (Türnüklü, 2000).

Araştırmaya esas verileri toplamak için geliştirilen sorular iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde cinsiyet, medeni durum, yaş, meslekteki hizmet süresi, mezuniyet, okutulan kamede bağımsız değişkenleri yer almaktadır. II. Bölümde ise dikkat süreçlerine yönelik sorular yer almaktadır. Araştırma sürecinde veriler sabit format görüşme formu ile toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde; katılımcı görüşlerinin metne aktarılması, elde edilen verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, temaların düzenlenerek bulguların yorumlanması şeklinde aşamalar izlenir (Corbin ve Strauss, 2007).

İçerik analizinde verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Birbirine benzeyen deneyimler belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir ve anlaşılır bir şekilde organize edilmeye çalışılır. Verilerin işlenmesini kolaylaştırmak için açık sembollerle kısa basit bir şekilde verilerin sembollerle ifade edilmesine kodlama denir (Karasar, 2019). Kategoriler ve temalar doğrudan verilerden üretildiğinden tümevarımcı bir analiz gerçekleştirildiği ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde 5 aşamalı model kullanılmıştır: 1) Verilerin kodlanması, 2) Temaların kodlanması, 3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, 4) Bulguların yorumlanması, 5) Raporlaştırma (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlama çalışmalarında ve verilerin analizinde çoğu kez düzenlemelerin yapılması gerekebilir bu durum analizin doğru bir şekilde yapılmasını sağlar (Bloomberg ve Volpe, 2012).

Araştırmanın verilerinden elde edilen verilerle kategoriler oluşturulmuş her kategori için sözcükler belirlenmiş elde edilen veriler kodlanmıştır. Oluşturulan kod listesi ve temalar titizlikle incelenerek son şekli verilmiştir. Bu sebeple temalandırma ve kodlama için oldukça dikkatli çalışılmıştır. Öncelikle kategoriler oluşturulmuş, her kategori için sözcükler

belirlenmiş, elde edilen veriler kodlanmış ve katılımcıların verdikleri cevaplardaki alıntılar özenle seçilmiştir. Katılımcıların alıntıları doğrudan verilmiş ve araştırmacının yorumu katılmamıştır. Araştırmacı verileri kodlayarak kodlama haritası çıkarmış ve cevapları analiz edilmiştir. Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

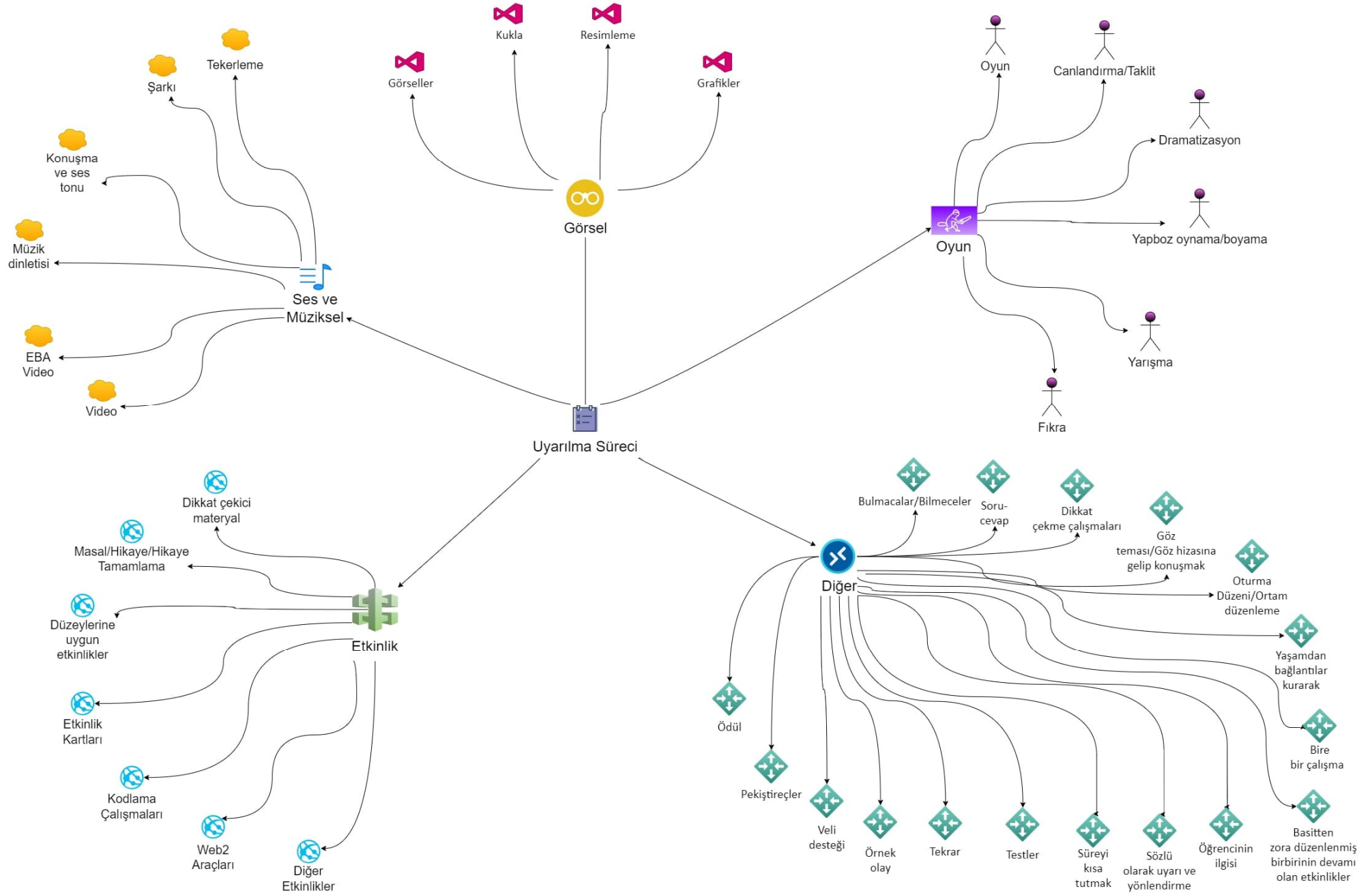
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Uyarılma’ Sürecinde Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik ‘uyarılma’ sürecinde yaptıkları etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Uyarılma’ Sürecinde Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Ses ve Müziksel	18	%20	Şarkı	9	%10
			Tekerleme	3	%3
			Konuşma ve ses tonu	2	%2
			Video	2	%2
			Müzik dinletisi	1	%1
			EBA Video	1	%1
Görsel	15	%17	Görseller	11	%12
			Kuklayla sınıfa gitmek	2	%2
			Resimleme	1	%1
			Grafikler	1	%1
Etkinlik	22	%24	Dikkat çekici materyal	9	%10
			Masal/Hikâye/Hikâye tamamlama	4	%4
			Düzeylerine uygun etkinlikler	3	%3
			Etkinlik kartları	2	%2
			Kodlama çalışmaları	2	%2
			Web2 araçları	1	%1
			Diğer etkinlikler	1	%1
Oyun	24	%26	Oyun	14	%15
			Canlandırma/Taklit	3	%3
			Dramatizasyon	3	%3
			Yapboz oynamak /Boyama	2	%2
			Yarışma	1	%1
			Fıkra	1	%1
Diğer	41	%45	Bulmacalar/Bilmeceler	6	%6
			Soru-cevap	5	%5
			Dikkat çekme çalışmaları	4	%4
			Göz teması/Göz hizasına gelip konuşmak	4	%4
			Oturma Düzeni/Ortam düzenleme	4	%4
			Yaşamdan bağlantılar kurarak	4	%4
			Bire bir çalışma	3	%3
			Basitten zora düzenlenmiş birbirinin devamı olan etkinlikler	3	%3
			Öğrencinin ilgisi	2	%2
			Sözlü olarak uyarı ve yönlendirme	2	%2
			Süreyi kısa tutmak	2	%2
			Testler	1	%1
			Tekrar	1	%1
			Örnek olay	1	%1
			Veli desteği	1	%1
			Pekiştireçler	1	%1
			Ödül	1	%1

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma
Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik 'Uyarılma' Sürecinde
Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler



Araştırmanın 1. sorusunda katılımcılara “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” diye soruldu. Verilen cevaplar; ses ve müziksel, görsel etkinlik, oyun ve diğer tema başlıkları altında toplandı.

Ses ve müzik teması katılımcı görüşlerinin %20’sini(18 kişi) oluşturmaktadır. Katılımcıların %10’u(9 Kişi) uyarılma sürecinde şarkı söylediğini belirtmiştir. Tekerleme söyleyenler 3 kişidir ve katılımcıların %3 nü oluşturmaktadır. Konuşma ve ses tonunun ayarlanması ve video izlettirme cevaplarının her biri %2’lik(2Kişi) bir dağılıma sahiptir ve her iki başlıkta da ikişer kişi yer almaktadır. Müzik dinletisi ile derse başlayan öğretmen %1’lik dilimi oluşturmaktadır ve 1 kişidir. Eba’dan yararlanan katılımcı oranı %1’dir(1Kişi).

Görsel teması öğretmen görüşlerinin %17 sini (15 kişi) oluşturmaktadır. Çeşitli görseller kullanırım diyen katılımcı oranı %12(11 kişi) iken kuklayla sınıfa giren %2 (2kişi)’dir. Resimleme ve grafik cevaplarını veren katılımcıların oranı ise %1’dir(1Kişi).

Etkinlik teması katılımcı görüşlerinin yaklaşık olarak çeyreğini %24 (22 kişi) oluşturmaktadır. Uyarılma sürecinde dikkat çekici materyal kullanırım diyen katılımcıların oranı %10 dur (9 kişi). Hikâye/masal tamamlama yaptıranlar %4(4 kişi), öğrenci düzeyine uygun etkinlik sunan katılımcıların oranı%3(3kişi) iken etkinlik kartları kullananlar %2(2kişi) oranına sahiptir. Kodlama çalışması yaptıranlar %2 iken web2 araçları kullananlar ve diğer etkinlikleri yaptıranlar %1’lik oranlara sahiptirler.

Katılımcı görüşlerine göre belirlenen bir diğer tema oyun temasıdır ve %14’lük bir orana sahiptir. Öğretmenlerin %15’i(14 Kişi) oyun oynatarak uyarılma sürecine katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Canlandırma/taklit yapanların oranı %3(3 kişi)’tür. Drama yaptıranların oranı %3 iken yapboz oynatıp boyama yaptıranlar ise %2’lik bir orana sahiptir. Yarışma ile uyarılma sürecine katkıda bulunduğunu ifade eden öğretmenler %1(1 kişi) fıkra ile başlayan katılımcı oranı %1(1 kişi)’dir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir? Araştırma sorusunun en büyük dilimini diğer teması oluşturmaktadır. Bulmaca/bilmece sorarak uyarılma sürecine katkı sağlayan öğretmenler %6(6 kişi)’lık orana sahiptir. Katılımcıların %5’i soru cevap etkinliğini kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %4 (4 kişi)’ü dikkat çekme çalışması yaptığını belirtmiş fakat bu çalışmaların ne olduğu belli

değildir. Göz temasında bulunanların oranı ise %4(4 kişi)'tür. Oturma düzeninde değişiklik yapan katılımcı sayısı %4(4 kişi), yaşamdan bağlantılar kurarak uyarılma sağlayan öğretmenler %4 (4 kişi) iken bire bir çalışma ile uyarılma sağlayanlar ise %3 (3 kişi)'tür. Araştırma sorusuna basitten zora düzenlenmiş birbirinin devamı olan etkinlikler yaptığını belirterek cevap veren öğretmenler %2 (2 kişi)'dir. Cevabı öğrencinin ilgisi olan katılımcıların oranı %2(2 kişi), sözlü olarak uyarı ve yönlendirme yapanların oranı %2 (2 kişi)'dir. Süreyi kısa tutmak cevabını veren katılımcıların oranı ise %2 (2 kişi)'dir. Her biri %1'lik dilimlerden oluşan cevaplar ise; Testler %1(1 kişi), tekrar %1 (1 kişi), örnek olay %1(1 kişi) veli desteği %1(1 kişi), pekiştireçler %1(1 kişi), ödül %1(1 kişi)'dür.

Katılımcılardan bazıları “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusu hakkında düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciyi tanıma” (K2)

“Sınıf ortamını tanıma etkinliği oyunlarla tanışma ve kendini tanıtırma etkinliği vb.” (K14)

“Öğrencinin kaynaştırma raporundaki tanı, yüzdesi ve kendi gözlemlerin doğrultusunda hareket etmek. Ortamı düzenlemek, dış uyarıcıları azaltmak”(K16)

“Farkına varmasını istediğim etkinliği öğrencinin ilgi alanına dâhil ederim.” (K19)

“Öğrencinin ev ortamında ekranda uzaklaştırılması, abur cubur tüketimin azaltılması, kitap okuma çalışmalarının artırılması, dikkat geliştirme setleri tavsiyesi, çözüm bulunmamişsa hala yönlendirme yapılır.” (K21)

“Sınıf içinde öğrencinin performansına uygun sorumluluklar verme. Bireysel gelişimini dikkate alarak değerlendirme.” (K23)

“Öğrencinin sevdiği bir alandan konuya giriş yapıyorum mesela toplamayı öğreteceksem futbolu seviyorsa öğrenci maç skoru üzerinden anlatıyorum eğer renkleri öğreteceksin sevdiği bir çizgi film karakterini örnek veriyorum.” (K37)

“Verilmek istenen konunun kısa ve öz olması gerekir.” (K44)

“Öğrencinin önceden gözlemlediğim ilgi alanlarıyla, yapacağım etkinliği bütünleştirmeye çalışırım.” (K47)

“Konuya ve öğrencinin durumuna göre değişir.” (K57)

“Verdiğim yönergeleri uygulama da geri kalıyorsa yanına gidiyorum veya adıyla seslenip yapıp yapmadığını soruyorum. Anlamakta zorluk çekiyorsa örnek bir olay anlatıyorum. Öğrencimin hayatıyla ilişkilendirmeye çalışarak hedeflenen kazanım doğrultusunda ilişki kurmaya çalışıyorum.” (K59)

“Kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrencileri çalışmanın başında bir araya getirirdim.” (K67)

“MEB, EBA üzerinden ve okul rehberlik servisi tarafından hazırlanmış dikkatlerini ölçmeye yönelik resim, metin, materyal vb. Uygularım.” (K73)

“Konuya geçmeden yapılan dikkat toplamaya dönük çalışmalar, kas egzersizleri.”(K81)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde dikkat çekme çalışmaları (%4), dikkat çekici materyal (%10) öğrencinin ilgisi (%2), cevaplarının yeterince açık olmadığı görülmektedir. Dikkat çekme çalışmalarının neler olduğu, dikkat çekici materyalin ne olduğu bilgisi verilmemiştir.

Süreyi kısa tutmak (%2), test çözdürmek(%1), tekrar yaptırmak (%1), veli desteği (%1), pekiştireçler (%1), ödül (%1) ise uyarılma sürecine uygun etkinlik ve düzenlemeler değildir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” sorusuna verilen katılımcı görüşlerinden; “Öğrenciyi tanıma” (K2), “Sınıf ortamını tanıma etkinliği oyunlarla tanışma ve kendini tanıtırma etkinliği vb.” (K14), “Öğrencinin kaynaştırma raporundaki tanı, yüzdesi ve kendi gözlemlerin doğrultusunda hareket etmek. Ortamı düzenlemek, dış uyarıcıları azaltmak” (K16), “Farkına varmasını istediğim etkinliği öğrencinin ilgi alanına dâhil ederim.” (K19) “Öğrencinin ev ortamında ekranda uzaklaştırılması, abur cubur tüketimin azaltılması, kitap okuma çalışmalarının arttırılması, dikkat geliştirme setleri tavsiyesi, çözüm bulunmamışsa hala yönlendirme yapılır.” (K21), “Sınıf içinde öğrencinin performansına uygun sorumluluklar verme. Bireysel gelişimini dikkate

olarak değerlendirme.” (K23), “Verilmek istenen konunun kısa ve öz olması gerekir.” (K44), “Konuya ve öğrencinin durumuna göre değişir.” (K57), “Verdiğim yönergeleri uygulama da geri kalıyorsa yanına gidiyorum veya adıyla seslenip yapıp yapmadığını soruyorum. Anlamakta zorluk çekiyorsa örnek bir olay anlatıyorum. Öğrencimin hayatıyla ilişkilendirmeye çalışarak hedeflenen kazanım doğrultusunda ilişki kurmaya çalışıyorum.” (K59), “Kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrencileri çalışmanın başında bir araya getirdim.” (K67), katılımcı görüşlerinin uyarılma sürecine ait etkinlik ve düzenlemeler olmadığı görülmektedir.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik uyarılma sürecinde öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar tema başlıkları altında toplandığında en yüksek orana %41 ile diğer temasının sahip olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin çoğunluğunun birbirlerinden bağımsız farklı etkinlikler yaptırmayı tercih ettiğini göstermektedir. Diğer temasında en çok öne çıkan cevap ise bulmaca ve bilmecelemlerle (%6) derse başlamaktır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok tercih ettikleri yöntemlerden biri ise oyun (%26) temasıdır. Öğretmenlerin uyarılma sürecinde oyunu tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar etkinlik yaptırdıklarını (%24), görsel öğelerden faydalandıklarını (%17) ve ses ve müzikten (%20) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna K23 “Sınıf içinde öğrencinin performansına uygun sorumluluklar verme. Bireysel gelişimini dikkate alarak değerlendirme.”, K81 “Konuya geçmeden yapılan dikkat toplamaya dönük çalışmalar, kas egzersizleri.” şeklinde cevap vermişlerdir.

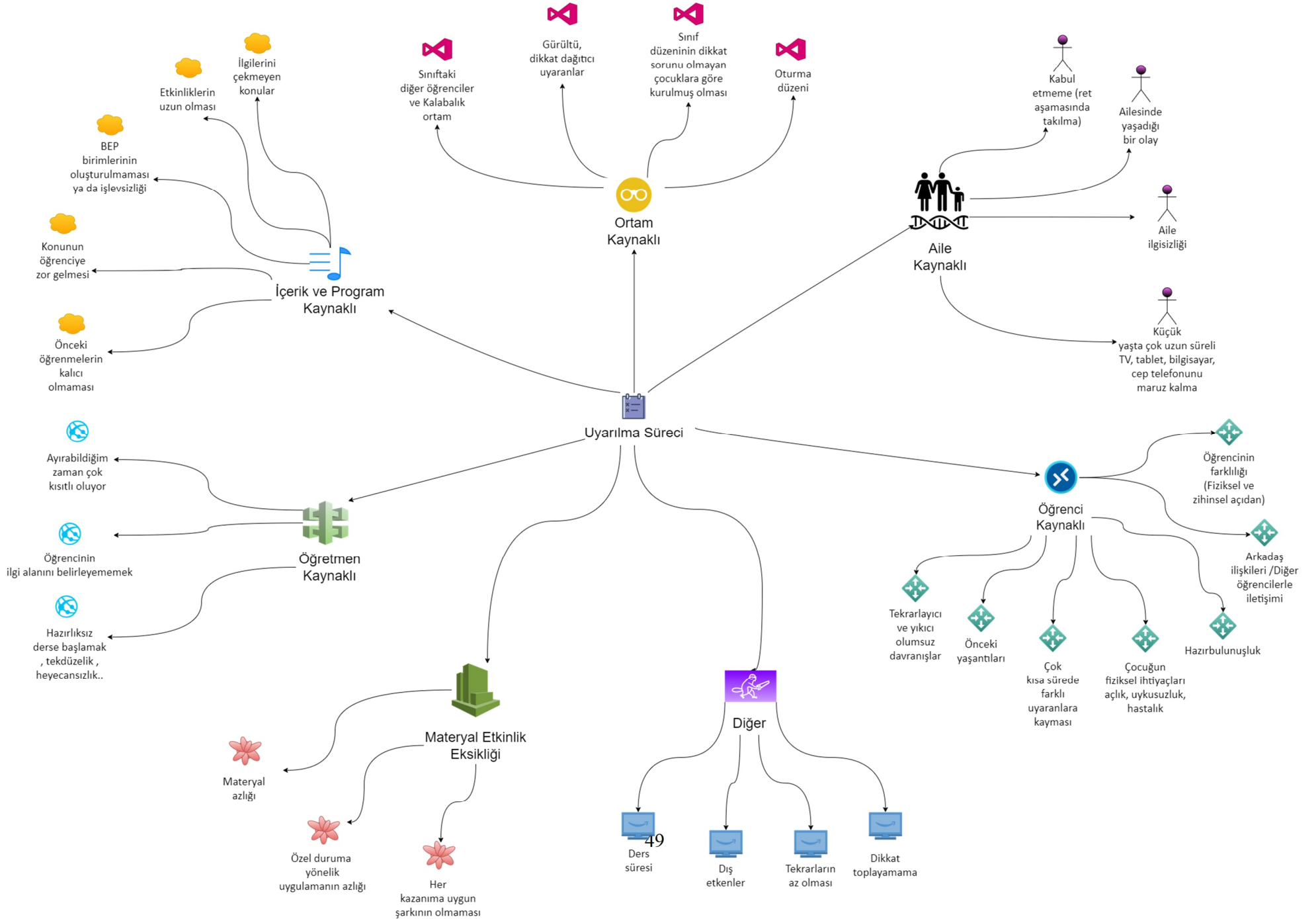
4.2. Uyarılma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Katılımcıların uyarılma sürecini olumsuz etkilediğini düşündükleri nedenler tablo haline getirilmiştir.

Tablo 3. Uyarılma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Öğrenci Kaynaklı	27	%30	Öğrencinin Farklılığı (Fiziksel Ve Zihinsel Açıdan)	7	%8
			Arkadaş İlişkileri /Diğer Öğrencilerle İletişimi	5	%5
			Hazırbulunuşluk	5	%5
			Çocuğun Fiziksel İhtiyaçları Açlık, Uykusuzluk, Hastalık	5	%5
			Çok Kısa Sürede Farklı Uyarılara Kayması	3	%3
			Önceki Yaşantıları	1	%1
			Tekrarlayıcı Ve Yıkıcı Olumsuz Davranışlar	1	%1
Öğretmen Kaynaklı	7	%8	Ayırabildiğim Zaman Çok Kısıtlı Oluyor	5	%5
			Öğrencinin İlgi Alanını Belirleyememek	1	%1
			Hazırlıksız Derse Başlamak, Tekdüzelik, Heyecansızlık..	1	%1
Ortam Kaynaklı	47	%51	Sınıftaki Diğer Öğrenciler Ve Kalabalık Ortam	22	%24
			Gürültü, Dikkat Dağıtıcı Uyarılar	17	%19
			Sınıf Düzeninin Dikkat Sorunu Olmayan Çocuklara Göre Kurulmuş Olması	7	%8
			Oturma Düzeni	1	%
Materyal	6	%6	Materyal Azlığı	3	%3
Etkinlik			Özel Duruma Yönelik Uygulamanın Azlığı	2	%2
Eksikliği			Her Kazanıma Uygun Şarkının Olmaması	1	%1
Aile Kaynaklı	11	%12	Aile İlgisizliği	6	%6
			Küçük Yaşta Çok Uzun Süreli TV, Tablet, Bilgisayar, Cep Telefonunu Maruz Kalma	2	%2
			Ailesinde Yaşadığı Bir Olay	2	%2
			Kabul Etmeme (Ret Aşamasında Takılma)	1	%1
İçerik ve Program Kaynaklı	10	%11	İlgilerini Çekmeyen Konular	6	%6
			Etkinliklerin Uzun Olması	1	%1
			BEP Birimlerinin Oluşturulmaması/İşlevsizliği	1	%1
			Konunun Öğrenciye Zor Gelmesi	1	%1
			Önceki Öğrenmelerin Kalıcı Olmaması	1	%1
Diğer	11	%12	Ders Süresi	5	%5
			Dış Etkenler	4	%4
			Tekrarların Az Olması	1	%1
			Dikkat Toplayamama	1	%1

Uyarılma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler



“Uyarılma sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ortam kaynaklı materyal etkinlik eksikliği, aile kaynaklı, içerik ve program kaynaklı ve diğer temalarından oluşmaktadır.

Öğrenci kaynaklı olduğu düşünülen nedenlere baktığımızda en yüksek orana sahip olan öğrencinin fiziksel ve zihinsel açıdan farklı olmaları %8(7 kişi)’lik orana sahiptir. Arkadaş ilişkileri /Diğer öğrencilerle iletişimi %5, hazırbulunuşluk %5, çocuğun fiziksel ihtiyaçları açlık, uykusuzluk, hastalık %5’lik orana sahiptirler. Öğrencilerin çok kısa sürede farklı uyaranlara kaymasının uyarılma sürecini olumsuz etkilediğini düşünenler %3’lük(3 Kişi) orana sahiptir. Öğrenci kaynaklı sebepler temasında; önceki yaşantılar (%1), tekrarlayıcı ve yıkıcı olumsuz davranışlar (%1) başlıklarının her biri %1’lik(1 kişi) oranlara sahiptirler.

Öğretmen kaynaklı olduğu düşünülen nedenlere baktığımızda en yüksek orana sahip olan “Ayrılabildikleri zamanın çok kısıtlı” olduğunu düşünenler oluşturuyor ve oranı %5(5kişi) iken “Öğrencinin ilgi alanını belirleyememek” %1(1)lik orana sahiptir. Hazırlıksız derse başlamak, tekdüzelik, heyecansızlık cevabını veren öğretmenlerin oranı ise %1(1kişi) dir.

Ortam kaynaklı olarak uyarılma sürecini olumsuz etkileyen nedenlere baktığımızda en yüksek orana sahip olan sınıftaki diğer öğrenciler ve kalabalık ortam cevabını verenlerin oranı %24(22 Kişi)’dür. Gürültü, dikkat dağıtıcı uyaranlar cevabını veren katılımcıların oranı ise %19(17 Kişi)’dur. Sınıf düzeninin dikkat sorunu olmayan çocuklara göre kurulmuş olduğunu düşünen öğretmenler ise %8(7Kişi)’dir. Oturma düzeni cevabını veren katılımcılar ise %1(1Kişi)’dir.

Materyal ve etkinlik eksikliği temasında materyal azlığından dolayı uyarılma sürecinin gelişiminin olumsuz etkilendiğini düşünenlerin oranı %3 iken özel duruma yönelik uygulamanın azlığı cevabını veren katılımcıların oranı ise %2(2Kişi)’dir. Her kazanıma uygun şarkının olmaması cevabı ise %1’lik orana sahiptir.

Katılımcı görüşlerine göre aile kaynaklı olduğunu düşündükleri nedenlere baktığımızda; aile ilgisizliğinin uyarılma sürecini olumsuz etkilediğini düşünen katılımcıların oranı %6(6 Kişi)’dir. Küçük yaşta çok uzun süreli TV, tablet, bilgisayar, cep telefonunu maruz kalma cevabını veren öğretmenler %2(2 Kişi)’lik orana sahiptir. Ailesinde yaşadığı bir olay %2(2 Kişi) iken kabul etmeme (ret aşamasında takılma) %1(1 Kişi)’dir.

İçerik ve program kaynaklı temada ise öğretmenlerin çoğunluğu ilgilerini çekmeyen konuların%6 (6 kişi) uyarılma sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Etkinliklerin uzun olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %1(1 kişi)'dir. BEP birimlerinin oluşturulmaması ya da işlevsizliği nedeniyle uyarılma sürecinin olumsuz etkilendiğini düşünenler %1(1 kişi)'lik bir orandan oluşmaktadırlar. Konunun öğrenciye zor gelmesi %1(1 Kişi) ve önceki öğrenmelerin kalıcı olmamasından kaynaklı uyarılma sürecinin etkilendiğini düşünenler %1(1 Kişi)'dir.

Diğer teması başlığında ise ders süresinin bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkilediği görüşünde olanlar %5 (5 Kişi)'tir. Dış etkenlerden kaynaklı uyarılma sürecinin olumsuz etkilendiğini düşünenler %4 (4Kişi)'tür. Tekrarların az olması %1(1 Kişi) ve dikkat toplayamama %1(1Kişi) katılımcıların verdikleri diğer cevaplardır.

Katılımcılardan bazıları “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusu hakkında düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Kuklayı sevmemesi” (K7)

“Sınıf ortamında bulunan hareketli öğrenciler ve motivasyon dersler için süre kullanımı vb. gibi olumsuzluklar” (K14)

“Ekran süresi, çocuğun herhangi bir hedefinin olmaması, başka şeyler düşünmesi” (K21)

“Soruda gizli zaten cevap dikkatini toplayamıyor” (K46)

“Sürekliliğin ve devamlılığını farklı sebeplerle sağlanamaması” (K60)

“Çocuğun duygusal olarak keyifsiz olması. Bu durumda önce onun duygusuna yönelik farkındalık çalışması yapıyorum.” (K65)

“Bazen kendisine hazırlanan etkinliği yapmak istememesi, sınıftaki diğer arkadaşlarına hazırlanan etkinliğe ilgi duyması.” (K66)

“Kukladan korkması” (K91)

Uyarılma sürecin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde %51 oranla ortam kaynaklı sebepler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler diğer öğrencilerin ve kalabalık bir sınıf ortamını uyarılma sürecin olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. İkinci bir neden olarak öğrenci kaynaklı nedenleri bu gelişim sürecini olumsuz etkilediğini öne sürmektedirler. Katılımcıların %12'si aile kaynaklı sebepleri uyarılma sürecini olumsuz etkilediğini düşünürken %7'si öğretmen kaynaklı sebeplerin ve %6'sı da materyal eksikliğinin olumsuz durumlara sebep olduğu cevabını vermiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde gürültünün ve dikkat dağıtıcı uyaranların kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat sürecine yönelik uyarılma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

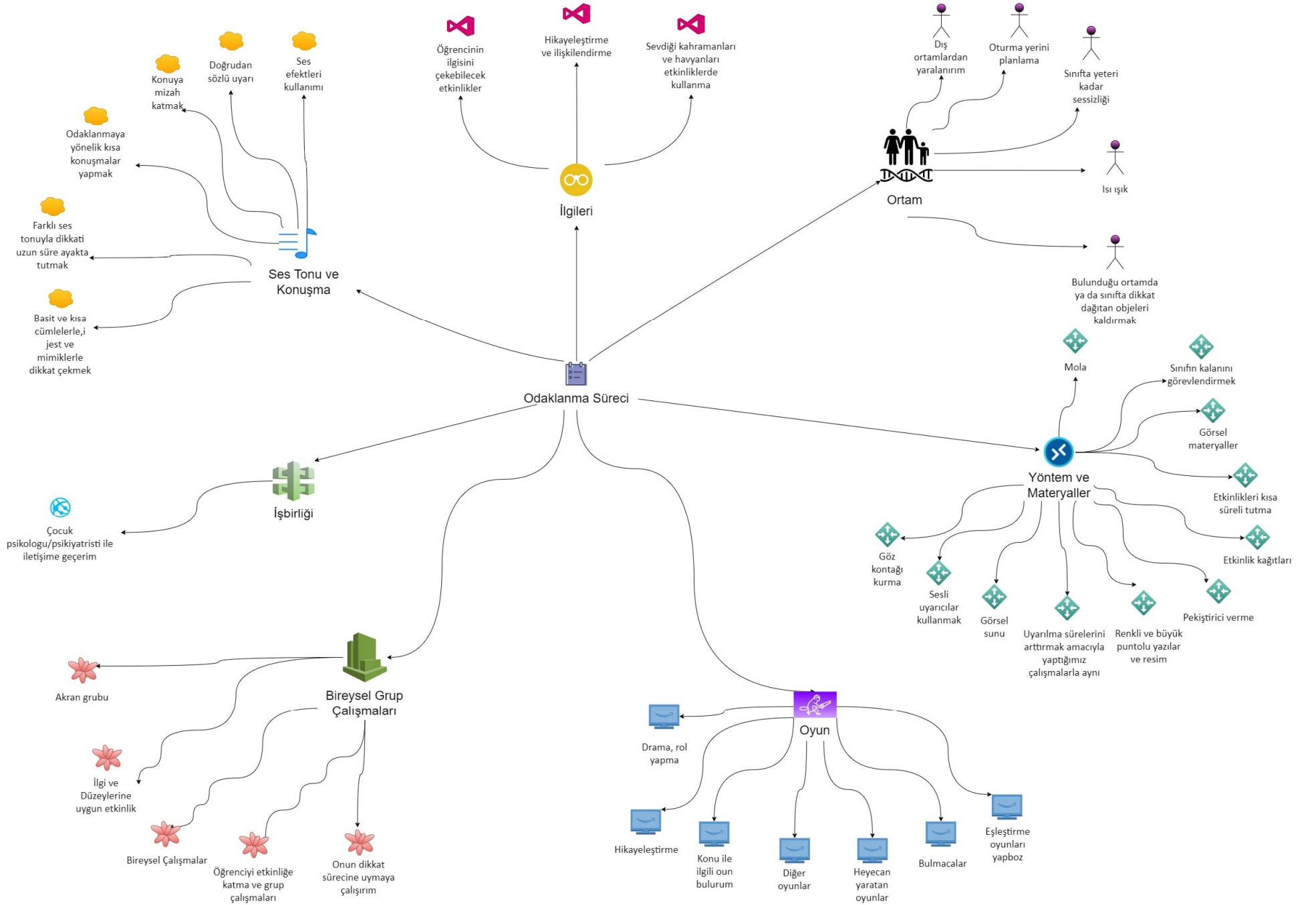
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Odaklanma’ Süreci İçin Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yaptığımız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Odaklanma’ Süreci İçin Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

Tema	f	%	Görüş	f	%
İlgileri	6	%6	Öğrencinin İlgisini Çekebilecek Etkinlikler	4	%4
			Hikayeleştirme ve İlişkilendirme	1	%1
			Sevdiği Kahramanları, Hayvanları Etkinliklerde Kullandım	1	%1
Ses Tonu ve Konuşma	15	%16	Odaklanmaya Yönelik Kısa Konuşmalar Yapmak	4	%4
			Basit Ve Kısa Cümlelerle Jest ve Mimiklerle Dikkat Çekme	4	%4
			Farklı Ses Tonuyla Dikkati Uzun Süre Ayakta Tutmak	3	%3
			Konuya Mizah Katmak	2	%2
			Doğrudan Sözlü Uyarı	1	%1
			Ses Efektleri Kullanma	1	%1
Ortam	21	%23	Bulunduğu Ortamda/Sınıfta Dikkat Dağıtan Objeleri Kaldırmak	8	%9
			Oturma Yerini Planlama	4	%4
			Sınıfta Yeteri Kadar Sessizliği	3	%3
			Dış Ortamlardan Yararlanırım	3	%3
			Isı Işık	2	%2
İşbirliği	1	%1	Çocuk Psikoloğu/Psikiyatristi İle İletişime Geçerim	1	%1
Oyun	19	%20	Konu İle İlgili Oyun Bulurum	5	%5
			Diğer Oyunlar	4	%4
			Heyecan Yaratan Oyunlar	3	%3
			Bulmacalar	3	%3
			Drama ,Rol Yapma	2	%2
			Hikayeleştirme	1	%1
			Eşleştirme Oyunları, Yapboz	1	%1
Bireysel ve Grup Çalışmaları	23	%25	İlgi Ve Düzeylerine Uygun Etkinlikler	9	%10
			Bireysel Çalışmalar	7	%8
			Öğrenciyi Etkinliğe Katma ve Grup Çalışmaları	3	%3
			Akran Grubu	2	%2
			Onun Dikkat Sürecine Uymaya Çalışırım	2	%2
Yöntem ve Materyaller	34	%36	Görsel Materyaller	13	%14
			Etkinlikleri Kısa Süreli Tutma	5	%5
			Etkinlik Kağıtları	4	%4
			Pekiştirici Verme	3	%3
			Renkli ve Büyük Puntolu Yazılar Ve Resimler	2	%2
			Görsel Sunu	2	%2
			Sesli Uyarıcılar Kullanmak	1	%1
			Göz Kontağı Kurma	1	%1
			Mola	1	%1
			Sınıfın Kalanını Görevlendirmek	1	%1
			Uyarılma Sürelerini Arttırmak Amacıyla Yaptığımız Çalışmalarla Aynı	1	%1

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında
Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik 'Odaklanma' Süreci İçin Yaptıkları
Etkinlik ve Düzenlemeler



“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar ilgiler, ses tonu ve konuşma, ortam, iş birliği, oyun, bireysel ve grup çalışmaları, yöntem ve materyaller temaları altında toplandı.

İlgiler temasında katılımcıların %4’ü öğrencinin ilgisini çekebilecek etkinliklerin, %1’i hikayeleştirme ve ilişkilendirme yapmanın, %1’i ise sevdiği kahramanları, hayvanları etkinliklerde kullanmanın odaklanma sürecini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler olduğu yanıtını vermişlerdir.

Ses Tonu ve Konuşma temasında katılımcıların %4’ü odaklanmaya yönelik kısa konuşmalar yapmanın, %4’ü Basit ve kısa cümlelerle jest ve mimiklerle dikkat çekmenin öğrencilerin odaklanma sürecine yönelik yaptıkları düzenlemelerdir. Farklı ses tonuyla dikkati uzun süre ayakta tutmak yanıtını veren öğretmenler tüm öğretmenlerin %3’ünü oluşturmaktadır. Odaklanma süreci için konuya mizah katan öğretmenler %2, doğrudan sözlü uyarıda bulunan öğretmenler %1, ses efekti kullanan öğretmenler ise %1 orana sahiptir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yapılan düzenlemelerden ortam teması katılımcıların verdikleri cevaplara göre en yüksek orana sahip olan temadır. Öğretmenlerin %9’i Bulunduğu ortamda ya da sınıfta dikkat dağıtan objeleri kaldırmadığı cevabını vermiştir. Katılımcıların %4’ü oturma yerini planladıklarını %3’ü sınıfta sessizlik sağladıklarını, %3’ü dış ortamdan yararlandığını, %2’si ise ısı ve ışıktaki ayarlama yaptığını belirtmiştir.

Katılımcıların %1’i odaklanma sürecini geliştirmeye yönelik çocuk psikoloğu/psikiyatristi ile iletişime geçtiğini belirtmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yapılan düzenlemelerden oyun temasında konu ile ilgili oyun bulan katılımcıların oranı %5 iken farklı oyunlar oynatanlar %4’tür. Öğretmenlerin %3’ü heyecan yaratan oyunlar oynattıklarını, %3’ü de bulmacalardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Drama yaptıranlar %2 iken hikayeleştirme yapanlar %1, eşleştirme oyunları, yapboz yaptıranlar %1’dir.

Bireysel ve grup çalışmaları temalarında öğretmenlerin %10’u öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun etkinlikler yaptırdıklarını, %8’si bireysel çalışmalar yaptırdığını, %3’ü

öğrenciyi etkinliğe katma ve grup çalışmaları yaptırdıklarını, %2'si akran grubu, %2'si de öğrencinin dikkat sürecine uymaya çalıştığı yanıtını vermiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yapılan düzenlemelerden yöntem ve materyal teması katılımcıların verdikleri cevaplara göre en yüksek orana sahip olan temadır. Öğretmenlerin %14'ü görsel materyal kullanımının bu dikkat sürecini geliştirdiği yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların %5 etkinlikleri kısa süreli tutarken %4'ü ise etkinlik kağıtları dağıttığını belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü pekiştirici verme, %2'si renkli büyük puntolu yazı ve resimler kullanma, %2'si görsel sunu kullanmanın odaklanma sürecine yönelik yapılan düzenlemeler olduğu yanıtını vermişlerdir. Yöntem ve materyaller temasında verilen diğer yanıtlar ise şöyledir; %1 sesli uyarıcılar kullanmak, %1 göz kontağı kurma, %1 mola, %1 sınıfın kalanını görevlendirmek, %1 uyarılma sürelerini arttırmak amacıyla yaptığımız çalışmalarla aynı.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yaptığımız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?" araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları;

K13 "En sevdiğim etkinliği en sona bırakıyorum verdiğim etkinliği tamamlayan şifreli bulmacaya geçecek şifreyi bulan ne kadar fazlaysa oyun ya da film gibi ödüllendirme odaklanmayı pekiştiriyor. Bazen bir kitap bir oyuncak gibi ödüller çok çok işe yarıyor."

K19 "Onun dikkat sürecine uymaya çalışırım. Etkinliğimi ona göre planlar, bölerim. İlgisini çekmeyi başardığımda dikkat süresi de doğal olarak uzar."

K34 "Yapabildiği basit örnekleri kullanıyorum. Başarma duygusunu yaşatmaya çalışıyorum."

K47 "Öncelikle odaklanmış dikkat süresi kaynaştırma öğrencilerinde, diğer öğrencilere göre daha kısa süreli olduğu için çalışmaya öncelikle onlardan başlamayı tercih ederim."

K70 "Onu da sınıf içine dahil etme (seviyesine uyacak çalışma ile)yaptığını beğenme , arkadaşlarının taktirini alması, sınıfta onay görme..."

K72 "Karanlık ortamda sözcüklerin yaptığı çağrışımlardan yararlanma"

K79 "Yapılan etkinlik sürecine etkin katılım. Teşvik ve olumlamlarda bulunurum. Dikkati dağıtabilecek durumlara önlemler alırım."

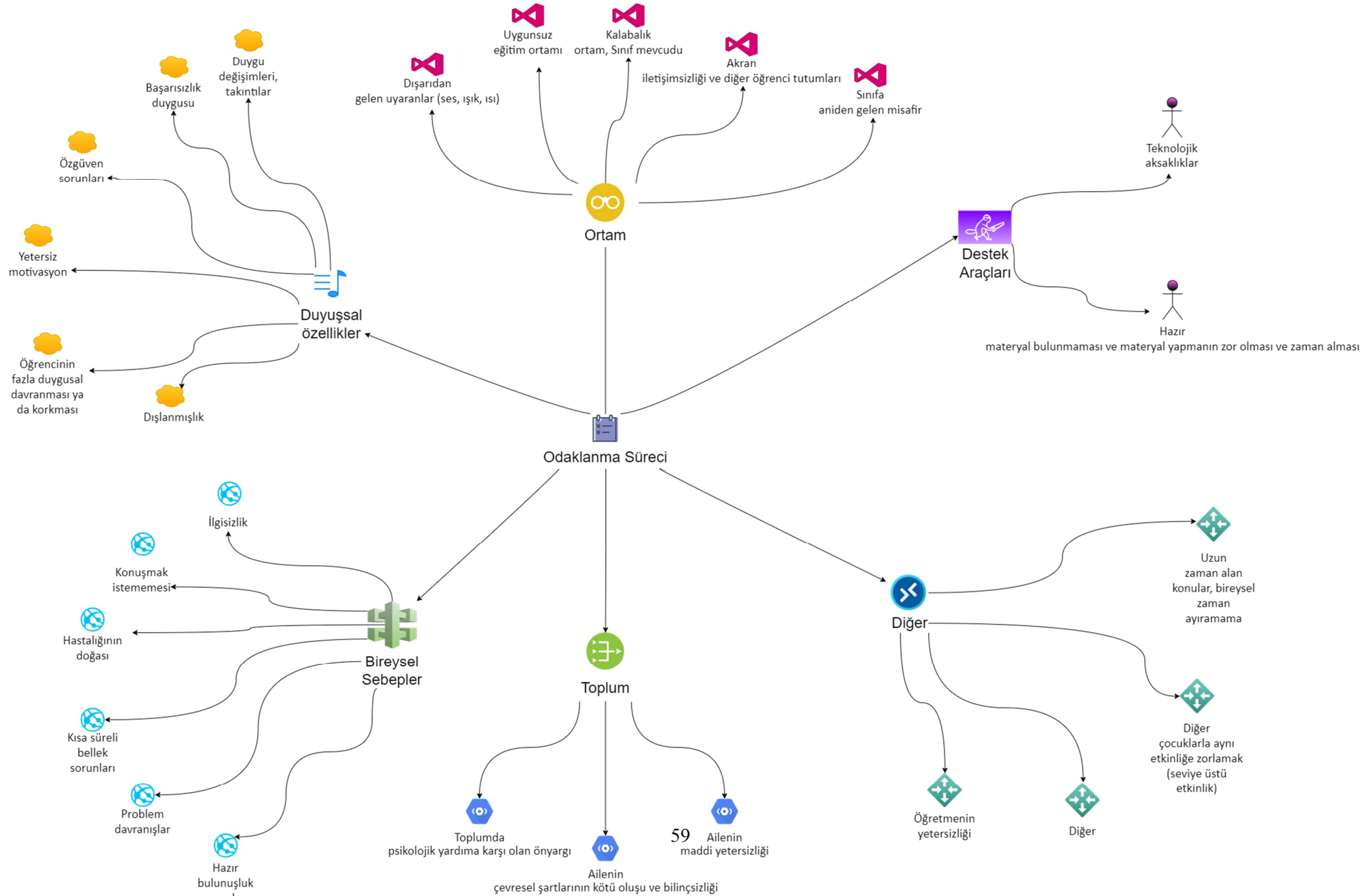
“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin odaklanma sürecine yönelik yapılan etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %36’lık oranla yöntem ve materyaller cevabı öne çıkmaktadır. Öğretmenler görsel materyaller kullanarak etkinlik kağıtları ve görsel sunularla öğrencilerin odaklanma sürecini geliştirmeye katkıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %23’ü sınıfta dikkat dağıtan objeleri kaldırarak, oturma planı yaparak vs ortamda değişiklik yaptıklarını %25’i ise bireysel ve grup çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %20’si oyun oynatarak %16’sı ses tonuna ve konuşmasına dikkat ederek, %6’sı ise öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinlikler planlayarak ve %1’i de çocuğun psikoloğu ile işbirliği yaparak odaklanma sürecine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

4.4. Odaklanma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

“Odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 5. Odaklanma Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Duyuşsal Özellikler	8	%9	Duygu Değişimleri, Takıntılar	3	%3
			Başarısızlık Duygusu	1	%1
			Özgüven Sorunları	1	%1
			Yetersiz Motivasyon	1	%1
			Dışlanmışlık	1	%1
			Öğrencinin Fazla Duygusal Davranması/Korkması	1	%1
Ortam	40	%43	Dışarıdan Gelen Uyarılar (Ses, Işık, Isı)	11	%12
			Uygunsuz Eğitim Ortamı	10	%11
			Kalabalık Ortam, Sınıf Mevcudu	10	%11
			Akran İletişimsizliği ve Diğer Öğrenci Tutumları	8	%9
			Sınıfa Aniden Gelen Misafir	1	%1
Destek Araçları	5	%5	Hazır Materyal Bulunmaması ve Materyal Yapmanın Zor Olması Ve Zaman Alması	3	%3
			Teknolojik Aksaklıklar	2	%2
Bireysel Sebepler	26	%28	İlgisizlik	10	%11
			Konuşmak İstememesi	6	%6
			Hastalığının Doğası	5	%5
			Kısa Süreli Bellek Sorunları	2	%2
			Problem Davranışlar	2	%2
			Hazır Bulunuşluk Sorunları	1	%1
Toplum	3	%3	Toplumda Psikolojik Yardıma Karşı Olan Önyargı	1	%1
			Ailenin Maddi Yetersizliği	1	%1
			Ailenin Çevresel Şartlarının Kötü Oluşu Ve Bilinçsizliği	1	%1
Diğer	24	%26	Uzun Zaman Alan Konular, Bireysel Zaman Ayıramama	14	%15
			Diğer Çocuklarla Aynı Etkinliğe Zorlamak (Seviye Üstü Etkinlik)	5	%5
			Diğer	3	%3
			Öğretmenin Yetersizliği	2	%2



Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler, toplum, diğer temaları altında toplanmıştır.

Duyuşsal özellikler temasında öğretmenlerin %3’ü duygu değişimleri/takıntıların odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Duyuşsal özellikler temasında katılımcıların %1’i başarısızlık duygusunun, %1’i özgüven sorunlarının, %1’i yetersiz motivasyon, %1’i dışlanmışlık, %1’i öğrencinin fazla duygusal davranması ya da korkması cevaplarını vermişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebeplerin toplandığı ortam teması ise katılımcıların verdikleri cevaplara göre en yüksek orana sahip olan temadır. Öğretmenlerin %12’i dışarıdan gelen uyaranların, %11’u uygunsuz eğitim ortamının, %11’u kalabalık sınıf ortamının, %9’i akran iletişimsizliği ve diğer öğrenci tutumlarının, %1’i ise sınıfa aniden gelen misafirin odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Destek araçları temasında öğretmenlerin %3’ü hazır materyal bulunmaması ve materyal yapmanın zor olması ve zaman aldığı, %2’si ise teknolojik aksaklıkların odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebeplerin toplandığı bireysel sebepler temasında öğretmenlerin %11’u çocuğun ilgisizliğinin, %6’sı öğrencinin konuşmak istememesinin, %5’i ise hastalığının doğası gereği odaklanma sürecinde olumsuzluk yaşandığını belirtmiştir. Katılımcıların %2’si kısa süreli bellek sorunlarının %2’si problem davranışların %1’i ise hazırbulunuşluk sorunlarının odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Toplum temasında ise odaklanma sürecini olumsuz etkileyen nedenler olarak öğretmenlerin %1’i toplumda psikolojik yardıma karşı olan önyargının, %1’i ailenin maddi yetersizliğinin, %1’i de ailenin çevresel şartlarının kötü oluşu ve bilinçsizlik yanıtlarını vermişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebeplerin toplandığı diğer temasında öğretmenlerin çoğunluğunun

(%15) cevabı, uzun zaman alan konular, bireysel zaman ayıramamadır. Katılımcıların %5'i diğer çocuklarla aynı etkinliğe zorlamak (seviye üstü etkinlik) %3'ü diğer %2'si ise öğretmenin yetersizliğinin odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları ise şöyledir;

K10 “Eğer sevmediği etkinlikse 10 dk bile uzun olabilir. Bu tarz durumlarda çalışan materyal çok sık ara verildiği ve dikkat süresi az olduğu için çok fazla bölünme yaşanabilir.”

K13 “Gürültü, fiziksel sebepler, tuvalet ihtiyacı, oyuncak şeklindeki silgiler, kalemler... arkadaşlarıyla uyumu ya da uyumsuzluğu çünkü çok iyi anlaşılan öğrenciler birbirleriyle konuşuyor dolayısıyla dikkatleri dağılıyor.”

K21 “Diğer soruya verdiğim cevapla aynı”

K44 “Sınıf içerisinde farklı bireyler farklı düşüncelere sebep olabilir.”

K67 “Çocuğun sahip olduğu becerilerin üstünde bir kazanımın hedeflenmesi. Etkinlik kağıdının yoğun olması.

K69 “Diğer arkadaşlarının hareketli oluşu kaynaştırma öğrencisinin dikkatinin dağılmasına sebep oluyor. Ayrıca diğer öğrencilere konuyu anlatırken, etkinlik yaparken bu öğrenciyle ilgilenmediğim için hemen elindeki etkinliği bırakıyor. Ders süresinin yetersiz oluşu da öğrenciye birebir çok fazla zaman harcamama engel oluyor. Öğrenciyi dersin başında ortasında ve sonunda takip etmeye çalışmak benim için de çok zor ve yorucu oluyor. “

“Odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ortamla ilgili düzenlemelerin %43'lük oranla odaklanma sürecini en çok olumsuz etkileyen neden olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre bu sürecin gelişmesini engelleyen nedenlerden biri de %28 ile bireysel sebeplerdir. Bireysel sebeplerde; öğrencilerin ilgisiz olması, konuşmak istememesi, problemleri davranışlar sergiliyor olması, odaklanma sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal özellikler (%9), duygu değişimleri başarısızlık hissi, özgüven sorununun odaklanma sürecini olumsuz

etkilediği savunulmaktadır. Öğretmenler destek araçlarının yetersizliği (%5), diğer temasında(%26) yer alan uzun zaman alan konular (%15) odaklanma sürecini etkileyen katılımcıların verdikleri diğer yanıtlardır. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde; K21 “Diğer soruya verdiğim cevapla aynı”, K44 “Sınıf içerisinde farklı bireyler farklı düşüncelere sebep olabilir.” Cevapların araştırma sorusuyla ilgili olmadığı görölmektedir.

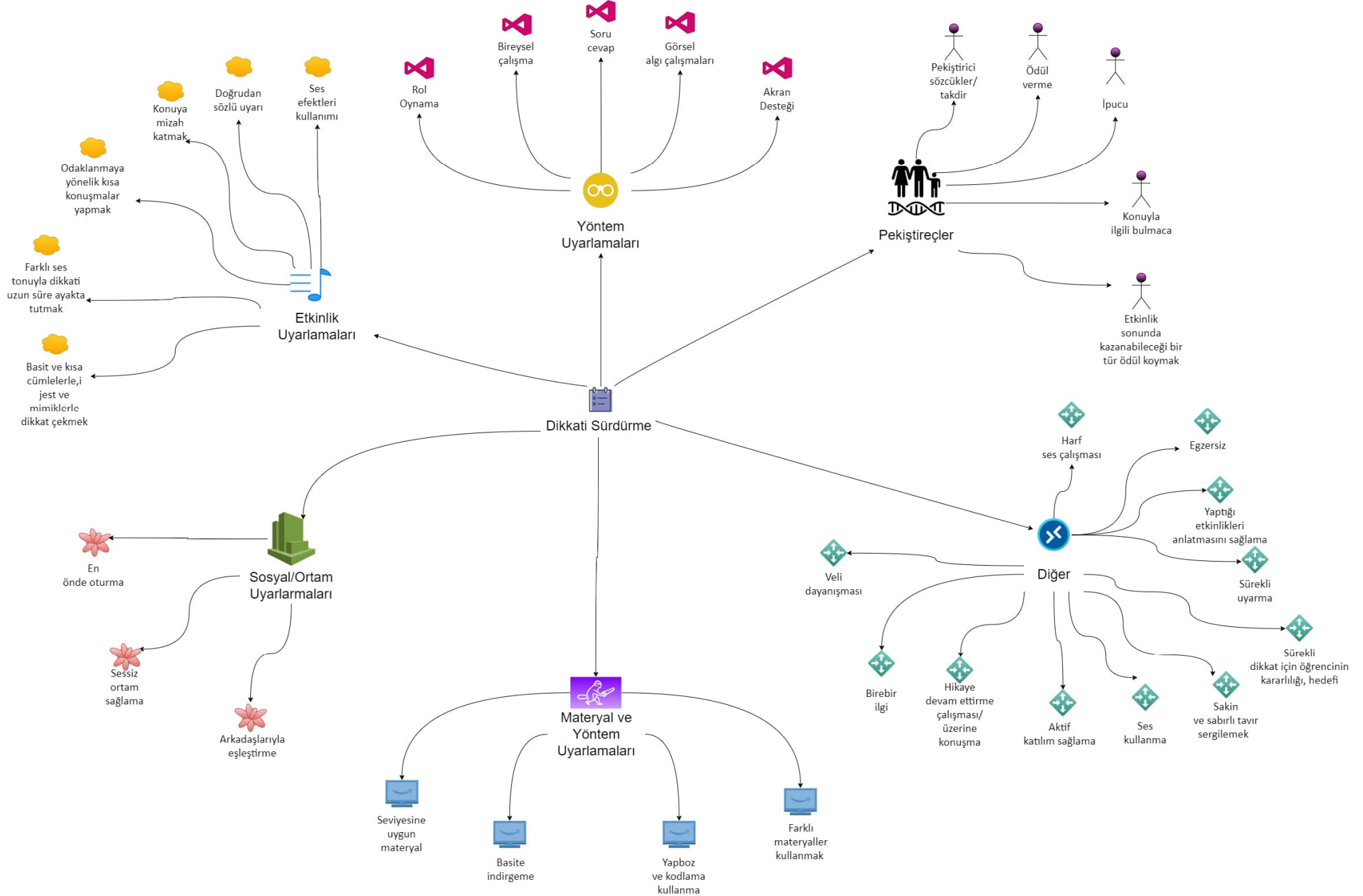
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Dikkati Sürdürme’ Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 6. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Dikkati Sürdürme’ Becerisine Yönelik Yapılan Etkinlik ve Düzenlemeler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Etkinlik Uyarlamaları	40	%43	İlgisini Çekecek Etkinlik Hazırlamak	10	%11
			Etkinlik Süresini Kısa Tutmak	5	%5
			Yaşı ve Gelişimine Uygun Etkinlikler Seçmek	5	%5
			Sık Tekrar.	4	%4
			Resim	4	%4
			Mola Verme	4	%4
			Oyunlaştırma	2	%2
			Sınıfça Etkinlik	2	%2
			Aşamalı Etkinlikler Yapma	1	%1
			Karmaşık Etkinlikler Kullanmamak	1	%1
			Şarkılaştırma	1	%1
			Hikaye Anlatma	1	%1
Yöntem Uyarlamaları	13	%14	Bireysel Çalışma	4	%4
			Soru Cevap	3	%3
			Görsel Algı Çalışmaları	3	%3
			Rol Oynama	2	%2
			Akran Desteği	1	%1
Pekiştireçler	7	%8	Pekiştirici Sözcükler/ Takdir	3	%3
			Etkinlik Sonunda Kazanabileceği Bir Tür	1	%1
			Ödül Koymak		
			Ödül Verme	1	%1
			İpucu	1	%1
			Konuyla İlgili Bulmaca	1	%1
Materyal ve Yöntem Uyarlamaları	8	%9	Seviyesine Uygun Materyal	5	%5
			Basite İndirgeme	1	%1
			Yapboz ve Kodlama Kullanma	1	%1
			Farklı Materyaller Kullanmak	1	%1
Sosyal/Ortam Uyarlamalar	6	%6	En Önde Oturma	3	%3
			Sessiz Ortam Sağlama	2	%2
			Arkadaşlarıyla Eşleştirme	1	%1
Diğer	16	%17	Birebir İlg	3	%3
			Hikaye Devam Ettirme Çalışması/Üzerine Konuşma	3	%3
			Aktif Katılım Sağlama	2	%2
			Ses Kullanma	1	%1
			Sakin ve Sabırlı Tavrı Sergilemek	1	%1
			Sürekli Dikkat İçin Öğrencinin Kararlılığı, Hedefi	1	%1
			Sürekli Uyarma	1	%1
			Yaptığı Etkinlikleri Anlatmasını Sağlama	1	%1
			Egzersiz	1	%1
			Harf Ses Çalışması	1	%1
			Veli Dayanışması	1	%1

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında
Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden 'Dikkati Sürdürme' Becerisine Yönelik Yaptıkları
Etkinlik ve Düzenlemeler



“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden dikkati sürdürme becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; Etkinlik Uyarlamaları Yöntem Uyarlamaları, Materyal ve Yöntem Uyarlamaları, Pekiştireç, Sosyal/Ortam Uyarlamaları ve Diğer temalarından oluşmaktadır.

Etkinlik uyarlamaları teması katılımcı görüşlerinin %43’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %11’u ilgisini çekecek etkinlik hazırlamanın, %5’i yaşı ve gelişimine uygun etkinlikler seçmenin, %5’i etkinlik süresini kısa tutmanın, %4 mola vermenin, %4’ü sık tekrar yapmanın, %4’ü resim yaptırmanın dikkati sürdürme becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Dersi oyunlaştıranlar %2, sınıfça etkinlik yaptırınlar %2’lik dilimleri oluşturmaktadırlar. Etkinlik uyarlamaları temasında verilmiş olan diğer cevaplar ise şöyledir; aşamalı etkinlikler yapma (%1), karmaşık etkinlikler kullanma(%1), şarkılaştırma(%1) ve hikâye anlatma(%1).

Yöntem uyarlamaları teması katılımcı görüşlerinin %14’ünü oluşturmaktadır. Yöntem uyarlaması temasında öğretmenlerin çoğunluğu (%4) bireysel çalışma yaptıklarını, %3’ü soru cevap yaptıklarını, %3’ü görsel algı çalışması yaptıklarını %2’si rol oynama, %1’i ise akran desteğine başvurduğunu belirtmiştir.

Pekiştirici sözcükler kullan kullanıcıların oranı %3’dür. Pekiştireçler bölümünde yer alan diğer cevaplar ise ödül koymak %1, ödül vermek %1, ipucu %1, konuyla ilgili bulmaca çözdürmek %1.

Öğretmenlerin dikkati sürdürme becerisine yönelik yaptıkları düzenlemelerden biri olan materyal ve yöntem uyarlamaları temasında en çok verilen cevap seviyesine uygun materyal kullanımı (%5) olmuştur. Katılımcıların verdikleri diğer cevaplar ise; yapboz ve kodlama kullanma %1, basite indirgeme %1, farklı materyaller (%1) kullanmaktır.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir? Araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri diğer temasında öğretmenlerin %3’ü öğrenciyle birebir ilgilendiklerini %3’ü de geri dönüşte bulunduklarını belirtmişlerdir. Verilen diğer cevaplar ise şöyledir: Hikaye devam ettirme çalışması/üzerine konuşma (%1), aktif katılım sağlama (%1), yaptığı etkinlikleri anlatmasını sağlama (%1), ses kullanma (%1), sakın ve sabırlı tavır sergilemek (%1), sürekli dikkat için öğrencinin kararlılığı (%1), egzersiz yaptırmak (%1), harf ses çalışması (%1), veli dayanışması (%1), aktif katılım sağlama (%1), sürekli uyarma (%1).

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden dikkati sürdürme becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri diğer yanıtlar ise ;

K29 “Yapılan etkinliklerin kısa süreli ve çok çeşitli olmasına dikkat ederim. Aynı etkinliğin uzun süre alması odaklanmasını etkileyeceği için kısa kısa birden farklı etkinliği arka arkaya koyarım.”

K34 “Zamanla yarışma sağlıyorum. Etkinlik içinde normaline göre daha uzun süre etkin olmasını sağlıyor.”

K36 “Kısa ve davranışa yönelik yönergeler vermek.”

K37 “Etkinliği uzun tutmamaya çalışıyorum ve hep farklı uyarıcılarla öğrenciyi aktif tutmaya çalışıyorum, sürekli konuşuyorum.”

K40 “Birbirini tamamlayıcı etkinlikler işe yarayabiliyor. Ya da aşamalı etkinlikler. Mesela konuşma, düşünme ve yorumlama becerisine yönelik olarak sözel bir çalışma düşünelim. Ali eve gidince ne yapar? Sırayla söylemesini isteyelim. İlk önce üzerini değiştirmeli sonra elini yüzünü yıkamalı şeklinde.”

K44 “Aynı konu üzerinde ısrar etmektense kısa ve farklı çalışmalar yapılabilir.”

K71 “İlgisini, dikkatini kaybettiğini hissettiğimde ilgisini çekecek bir soru yönlendirir biraz sohbet eder, oradan konuya tekrar dönerim.””

K69 “Sorular sorarak doğruya ulaşmasını sağlıyorum. Yaptığı yanlışsa bunu fark etmesi için yönlendiriyorum. Doğru sonuca kendisinin ulaşmasını sağlıyorum. Bunları yaparken dikkatini sürdürmeye devam ettiğini görüyorum. Yani aslında ona "ben seni takip ediyorum, neler yaptığını gözlemliyorum "izlenimini veriyorum ve bu dikkatini canlı tutuyor.”

K59 "Dikkatini devam ettirmesi için sürekli yanına gitmem veya ona seslenmem gerekiyor. Kendi masama daha yakın oturtuyorum.”

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinde dikkati sürdürme becerisinin yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna verilen

yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin %43'ü öğrencileri için etkinlik uyarlamaları yaptıkları cevabını vermiştir. Etkinlik uyarlamaları temasında, ilgisini çekecek etkinlik hazırladıkları, etkinlik süresini kısa tuttuklarını (%10) yaş ve gelişimine uygun etkinlikler hazırladıklarını (%5) ve aşamalı etkinlikler yaptıkları (%1) cevapları yer almıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan en yüksek orana sahip temalardan bir diğeri %4 ile yöntemde uyarlama temasıdır. Öğretmenlerin %4'ü bireysel çalışma yaptıklarını, %3'ü soru-cevap yaptıklarını belirtmiştir. Materyal ve yöntem uyarlamaları (%9) temasında seviyesine uygun materyal hazırlama cevabı öne çıkmıştır. Pekiştireçler temasında pekiştirici sözcükler (%8) öne çıkarken, sosyal ortam uyarlamalarında (%6) ise önde oturma sessiz ortam sağlama cevapları verilmiştir. Diğer temasında (%17) öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilendiklerini, hikâye devam ettirme çalışması üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Dikkati sürdürme becerisine yönelik yapılan etkinlik ve düzenlemelerde katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde K34 “Zamanla yarışma sağlıyorum. Etkinlik içinde normaline göre daha uzun süre etkin olmasını sağlıyor.” ve K44 “Aynı konu üzerinde ısrar etmektense kısa ve farklı çalışmalar yapılabilir.” Cevaplarını vermişlerdir.

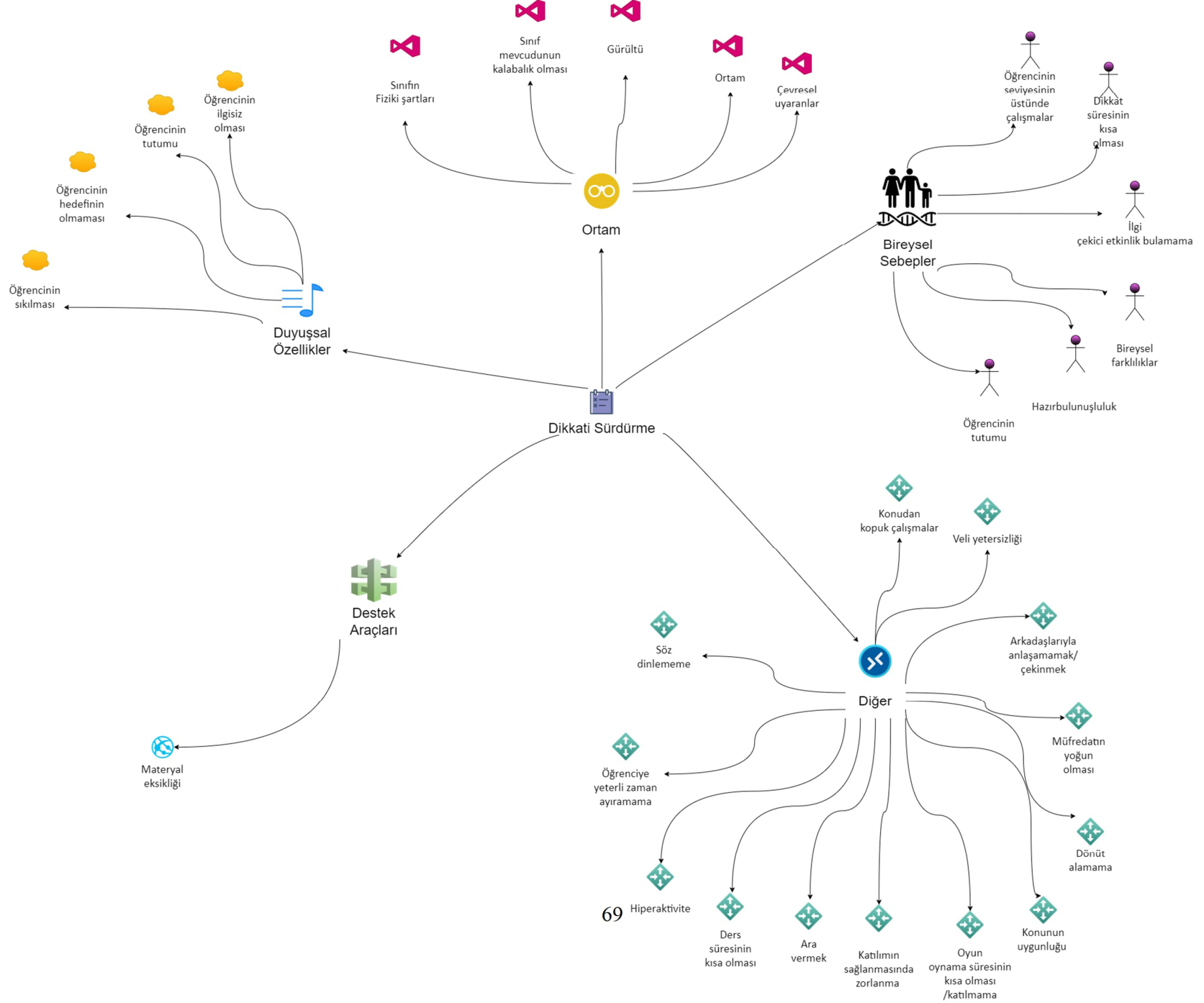
4.6. Dikkati Sürdürme Becerisini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Dikkati sürdürme becerisine olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 7. Dikkati Sürdürme Becerisine Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Duyuşsal Özellikler	21	%23	Öğrencinin İlgisiz Olması	18	%19
			Öğrencinin Tutumu	1	%1
			Öğrencinin Hedefinin Olmaması	1	%1
			Öğrencinin Sıkılması	1	%1
Ortam	27	%29	Sınıfın Fiziki Şartları	11	%12
			Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olması	7	%8
			Gürültü	6	%6
			Ortam	2	%2
			Çevresel Uyarılar	1	%1
Destek Araçları	4	%4	Materyal Eksikliği	4	%4
Bireysel Sebepler	17	%18	Öğrencinin Seviyesinin Üstünde Çalışmalar	6	%6
			Dikkat Süresinin Kısa Olması	4	%4
			İlgi Çekici Etkinlik Bulamama	2	%2
			Bireysel Farklılıklar	2	%2
			Hazırbulunuşluluk	2	%2
			Öğrencinin Tutumu	1	%1
Diğer	18	%19	Arkadaşlarıyla Anlaşamamak/Çekinmek	3	%3
			Müfredatın Yoğun Olması	2	%2
			Konunun Uygunluğu	2	%2
			Oyun Oynama Süresinin Kısa Olması /Katılmama	2	%2
			Katılımın Sağlanmasında Zorlanma	1	%1
			Ders Süresinin Kısa Olması	1	%1
			Hiperaktivite	1	%1
			Öğrenciye Yeterli Zaman Ayıramama	1	%1
			Söz Dinlememe	1	%1
			Konudan Kopuk Çalışmalar	1	%1
			Veli Yetersizliği	1	%1
			Ara Vermek	1	%1
			Dönüt Alamama	1	%1

Dikkati Sürdürme Becerisini Olumsuz Etkileyen Sebepler



Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir? Araştırma sorusuna verilen cevaplar; Duyuşsal Özellikler, Ortam, Destek Araçları, Bireysel Sebepler ve Diğer tema başlıkları altında toplandı.

Katılımcılar dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkileyen duyuşsal özelliklerden en çok etkileyenin öğrencinin ilgisiz olması %19 olduğunu öne sürdüler. Öğrencinin tutumu %1, öğrencinin hedefinin olmaması %1, öğrencinin sıkılması %1 ise diğer duyuşsal özellikler ile ilgili cevaplardır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre dikkat sürdürme becerisini olumsuz etkileyen diğer bir etken ise ortamdır. Ortam temasında sınıfın fiziki şartlarının yeterli olmaması %12 oran ile katılımcıların en çok verdikleri yanıt olmuştur. Sınıf mevcudunun kalabalık olması %8 ile dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkileyen bir diğer cevaptır. Öğretmenler sınıfta ortaya çıkan gürültünün %6 dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Diğer cevap ise çevresel uyaranlardır (%1).

Katılımcıların görüşlerine göre dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkileyen diğer bir etken destek araçlarıdır. Katılımcıların %4’ü materyal eksikliğinin dikkati sürdürme becerisini olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadırlar.

Öğrencilerin “Dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna verilen cevaplardan biri olan bireysel sebepler temasında en yüksek orana sahip olan cevap %6 ile öğrencinin seviyesinin üstünde çalışmalar yaptırmaktır. Öğrencinin dikkat süresinin kısa olması yanıtını veren katılımcıların oranı ise %4’tür. Bireysel sebepler temasında verilmiş olan diğer cevaplar ise şöyledir; bireysel farklılıklar %2, ilgi çekici bir etkinlik bulamama %2, hazırbulunuşluluk %2, öğrencinin tutumu %1.

Dikkat sürdürme becerisini olumsuz etkileyen diğer temasında yer alan cevaplar ise şöyledir; arkadaşlarıyla anlaşamamak/çekinmek (%1), oyun oynama süresinin kısa olması /katılmama (%1), konunun uygunluğu (%1), müfredatın yoğun olması (%1), katılımın sağlanmasında zorlanma (%1). Diğer cevaplar hiperaktivite (%1), ders süresinin kısa olması (%1), öğrenciye yeterli zaman ayıramama (%1), söz dinlememe (%1), konudan kopuk çalışmalar (%1), veli yetersizliği (%1), ara vermek (%1), dönüt alamamadır (%1)

“Dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna verilen diğer cevaplar;

K12 “Algıyı açamama.”

K13 “Âdil davranmamak. Her çocuğu kendi bireysel gelişiminde değerlendirmek gerekir. Böyle olmadığında o çocuk kaybedilmiştir.”

K40 “Öğrenciden öğrenciye değişebiliyor. O esnada sınıftaki öğrenciler güldüğünde onlarla beraber gülen öğrenci de var, kızıp çalışmayı bırakan kaynaştırma öğrencisi de. Ama en önemli sorun çalışmayı takip etmenin zorluğu. Yani diğer öğrencilere de zaman ayırma gerekliliği yapılan çalışmanın verimliliğini düşürebiliyor. “

K47 “Bunu yaparken bazen rehberlik etmesini istediğim çocuk bu görevi istemeyebilmektedir.”

K53 “Çevresel uyarıcılar ses gürültü arkadaşları ailesel faktörler çocuğun teneffüs zamanını hayal etmesi ya da konuyu yeterince çocuğun seveceği eğlenceli ya da kendisinin aktif olduğu bir duruma getirmemiş olmak. Hep dinleyici konumunda olan çocuk sıkılacaktır. Aralarda soru cevap yöntemini uygulamak derse odaklanmayı kolaylaştıracaktır.”

K69 “Bazen ne kadar somutlaştırsam, etkinliği ne kadar zenginleştirsem de öğrenci ilgisiz kalabiliyor. Bu sebeple hazırlamış olduğum BEP e de sadık kalamıyorum ve yeniden revize etmem gerekebiliyor. Ayrıca öğrenciyle birebir fazlaca ilgilenmediğim için dikkatini yoğunlaştırması kısa sürüyor. Sınıfların kalabalık oluşu da normal bir öğrencinin bile dikkatini toplamada bir etken iken kaynaştırma öğrencisi için bu daha önemli bir faktör oluyor.

Dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkileyen sebepler incelendiğinde katılımcıların %23’ünün duyuşal özellikleri ön plana çıkardığı görölmektedir. Öğrencinin ilgisiz (%19) olmasının dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %29’u ise ortam ile ilgili düzenlemelerin öğrencilerin dikkatini sürdürme becerisini etkilediğini vurgulamaktadır. Ortam temasında öğretmenler sınıfın fiziki şartlarının (%12) ve kalabalık sınıf (%8) mevcudunun dikkati sürdürme becerisini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin %18’i bireysel sebeplerin; öğrenci seviyesinin üstünde çalışmalar yapmak (%6), dikkat sürelerinin kısa olması (%4) öğrencilerin dikkati sürdürme becerisinin olumsuz

etkilendiğini düşünmektedirler. %19 ile diğer temasında katılımcılar öğrencinin arkadaşlarıyla anlaşamamasının (%3), müfredatın yoğun olması (%2) vs. nedenlerin dikkati sürdürmeye engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri diğer cevaplar incelendiğinde K13 “Adil davranmamak.”, K53 “Çevresel uyarıcılar ses gürültü arkadaşları ailesel faktörler çocuğun teneffüs zamanını hayal etmesi ya da konuyu yeterince çocuğun seveceği eğlenceli ya da kendisinin aktif olduğu bir duruma getirmemiş olmak. Hep dinleyici konumunda olan çocuk sıkılacaktır. Aralarda soru cevap yöntemini uygulamak derse odaklanmayı kolaylaştıracaktır.” Cevaplarını vermişlerdir.

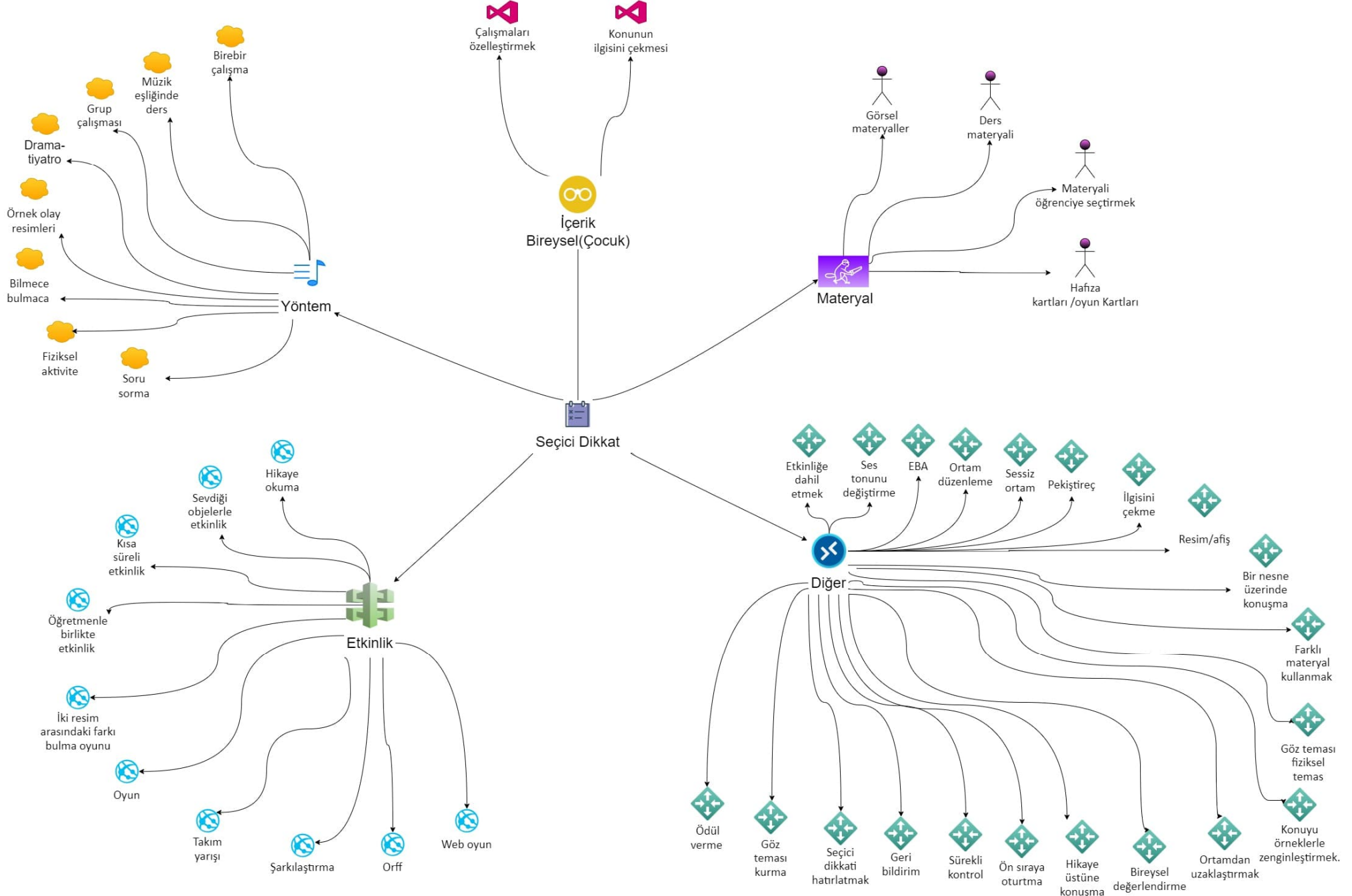
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden ‘Seçici Dikkat’ Sürecine Yönelik Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 8. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden Seçici Dikkat Sürecine Yönelik Yapılan Etkinlik ve Düzenlemeler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Etkinlik	25	%27	Sevdiği Objelerle Etkinlik	10	%11
			Kısa Süreli Etkinlik	4	%4
			Öğretmenle Birlikte Etkinlik	2	%2
			İki Resim Arasındaki Farkı Bulma Oyunu	2	%2
			Oyun	2	%2
			Takım Yarışı	1	%1
			Şarkılaşırma	1	%1
			Orff	1	%1
			Web Oyun	1	%1
			Hikaye Okuma	1	%1
Yöntem	14	%15	Birebir Çalışma	5	%5
			Müzik Eşliğinde Ders	2	%2
			Grup Çalışması	2	%2
			Drama-Tiyatro	1	%1
			Örnek Olay Resimleri	1	%1
			Bilmece Bulmaca	1	%1
			Fiziksel Aktivite	1	%1
			Soru Sorma	1	%1
Materyal	4	%4	Görsel Materyaller	1	%1
			Ders Materyali	1	%1
			Materyali Öğrenciye Seçtirmek	1	%1
			Hafıza Kartları /Oyun Kartları	1	%1
İçerik Bireysel (Çocuk)	3	%3	Çalışmaları Özelleştirmek	2	%2
			Konunun İlgisini Çekmesi	1	%1
Diğer	33	%34	Ortam Düzenleme	8	%9
			Sessiz Ortam	4	%4
			Pekiştireç	2	%2
			İlgisini Çekme	2	%2
			Bir Nesne Üzerinde Konuşma	1	%1
			Farklı Materyal Kullanmak	1	%1
			Göz Teması Fiziksel Temas	1	%1
			Konuyu Örneklerle Zenginleştirmek.	1	%1
			Ortamdan Uzaklaştırmak	1	%1
			Bireysel Değerlendirme	1	%1
			Ön Sıraya Oturtma	1	%1
			Sürekli Kontrol	1	%1
			Geri Bildirim	1	%1
			Seçici Dikkati Hatırlatmak	1	%1
			Göz Teması Kurma	1	%1
			Ödül Verme	1	%1
			Eba	1	%1
			Resim/Afiş	1	%1
			Hikaye Üstüne Konuşma	1	%1
			Ses Tonunu Değiştirme	1	%1
			Etkinliğe Dahil Etmek	1	%1

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında
Öğrencilerin Dikkat Süreçlerinden 'Seçici Dikkat' Sürecine Yönelik Yaptıkları
Etkinlik ve Düzenlemeler



Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir? Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar; Etkinlik, Yöntem, Materyal, İçerik ve Diğer temaları altında toplandı.

Etkinlik temasında toplanan cevaplara bakıldığında en büyük orana sahip olan cevap sevdiği objelerle etkinlik (%11) yaptırmaktır. Öğretmenler kısa süreli yapılan etkinliklerin (%4) seçici dikkati geliştirdiğini düşünmektedirler. Katılımcılar, öğretmenle birlikte etkinlik %2, oyun oynama %2, iki resim arasındaki farkı bulma %2 etkinliklerini seçici dikkat sürecine yönelik olarak yaptıklarını öne sürmüşlerdir. Etkinlik temasında verilen diğer cevaplar ise; takı yarışı yaptırmak (%1), hikâye okumak (%1), şarkılaştırmak (%1), orff (%1), web oyun (%1).

Yöntem temasında katılımcılar en çok birebir çalışma (%5) yapmanın seçici dikkati arttırdığını düşünmektedirler. Katılımcıların %2'si grup çalışması yapmanın ve müzik eşliğinde ders işlemenin seçici dikkati artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yöntem temasında öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlar ise şöyledir: drama (%1), bilmece bulmaca (%1), örnek olay resimlerine bakmak (%1), fiziksel aktivite (%1), soru sorma (%1).

Materyal temasında katılımcılar seçici dikkat için, görsel materyal kullandıklarını (%1), ders materyalleri kullandıklarını (%1), derste kullanılacak materyali öğrenciye seçtirdiklerini (%1), derste hafıza kartı (%1) kullandıklarını belirtmişlerdir.

İçerik teması katılımcıların en az görüş bildirdikleri tema olmuştur. Katılımcıların %2'si çalışmaları özelleştirdiğini, %1'i ise konunun çocuğun ilgisini çekmesini sağladığını belirtmiştir.

Diğer temasında katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda seçici dikkat süreci için en çok ortamda düzenleme (%9) yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %4'ü sessiz bir ortam sağladıklarını, %2'si pekiştireç kullandıklarını ve %2'si de öğrencinin ilgisini çekmeye çalıştıklarını ilgisini çekmeye belirtmişlerdir. Katılımcıların seçici dikkat süreci için yaptıkları diğer uygulamalar ise şöyledir; ödül verme (%1), ses tonunu değiştirme (%1), ön sıraya oturtma (%1), bir nesne üzerinde konuşma (%1), farklı materyal kullanmak (%1), göz teması fiziksel temas (%1), konuyu örneklerle zenginleştirmek (%1), ortamdan uzaklaştırmak (%1), bireysel değerlendirme (%1), sürekli kontrol (%1), geri bildirim (%1), seçici dikkati hatırlatmak (%1), göz teması kurma (%1), EBA (%1), resim/afiş (%1), hikaye üstüne konuşma (%1), Etkinliğe dâhil etmek (%1).

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri diğer cevaplar ise;

K10 “Öğrenciye bir kelime seçtirip o kelime hakkında konuşup düşünerek dikkatini yoğunlaştırmayı sağlamaya çalışırım. Bir başka etkinlik ise herhangi bir meyve sınıfa getirip o meyvenin tadına kokusuna biçimine bakıp odaklanmasını sağlamaktır.”

K32 “Öğrenciyi görevlendirip sınıfın kalanına derse devam etmek bu sürecin sağlanmasına engel oluyor böyle bir dikkat süreci öğrencide gelişmiyor.”

K40 “Kısaca yumuşak karnını keşfetmek diyelim. Bu da öğrenciden öğrenciye değişebiliyor. Bazen ödül, bazen onure etme, bazen öğretmen asistanı olarak görevlendirme. Akademik anlamdaki etkinlikleri saymıyorum...”

K53 “Öğrendiklerini onların ne işine yarayacağını ayrıca bir sonraki konuyla bağlantılı olduğunu bunu anlamazlar bir sonraki konunun da anlaşılmayacağını söylüyorum.”

K58 “Öğretmek istediğim davranışı on plana çıkartacak planlamaya yer veriyorum.”

K63 “Öğrenci ile birebir sakın bir ortam oluşturulur. Destek odası vb. Odaklanacağı konu ile ilgili masal, atasözü, deyim, şarkı söylenerek konuya giriş yapılır. Görseller ile konu verilir. Öğrencinin vermek istediğimiz konu ile ilgili ipuçları verilerek diğerlerinden ayırt etmesi istenir.”

K88 “Öğrenciye yakın konuyu anlatmak, sanki sadece ona anlatıyormuş gibi ismini sürekli söyleyerek konu anlatılmıştır.”

K93 “Devam ettirilen etkinlik hazırlarım.”

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinde seçici dikkat sürecine yönelik yaptığı etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların %27’si etkinlik yaptığını belirtmiştir. Yaptıkları etkinliklerde öğrencinin sevdiği objeleri kullandıklarını (%11) ve kısa süreli etkinlik(%4) yaptıklarını öğretmenle birlikte etkinlik(%2) yapıp, oyun(%2) oynadıklarını

belirtmişlerdir. Katılımcıların %15'i yöntemde yaptıkları düzenlemelerle öğrencilerin seçici dikkat düzeylerini arttırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Yöntem teması altında toplanan cevaplarda öğretmenler birebir çalışma yaptıklarını (%5), müzik eşliğinde ders işledikleri (%2) ve grup çalışması (%2) yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler %3'ü materyal kullanımına önem vermişlerdir. %3'lük oranla çocuğun bireysel özellikleri cevabını veren öğretmenler; çalışmaları çocuğa göre özelleştirdiklerini (%2) ve onun ilgisini çekecek şekilde konularda düzenleme (%1) yaptıklarını söylemişlerdir. Diğer temasında öğretmenlerin %9'u ortamda düzenleme yaptıklarını, sessiz bir ortam (%4) sağladığını ve pekiştireç (%2) kullandıklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yapılan etkinlik ve düzenlemelerde, K58 "Öğretmek istediğim davranışı on plana çıkartacak planlamaya yer veriyorum." ve K63 "Öğrenci ile birebir sakin bir ortam oluşturulur. Destek odası vb. Odaklanacağı konu ile ilgili masal, atasözü, deyim, şarkı söylenerek konuya giriş yapılır. Görseller ile konu verilir. Öğrencinin vermek istediğimiz konu ile ilgili ipuçları verilerek diğerlerinden ayırt etmesi istenir." Cevaplarını vermişlerdir.

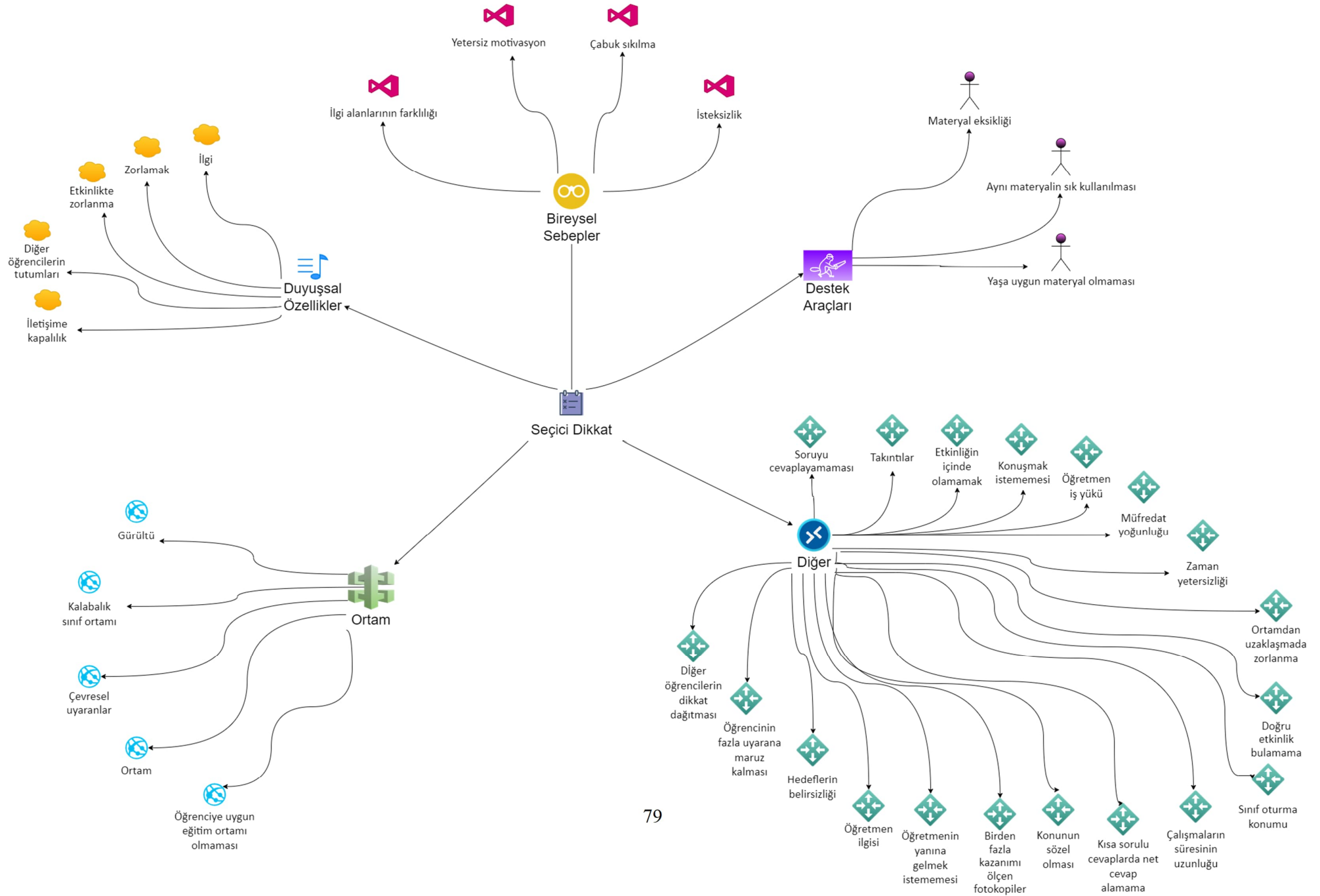
4.8. Seçici Dikkat Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

“Seçici dikkat sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 9. Seçici Dikkat Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Duyuşsal Özellikler	13	%14	İlgi	8	%9
			Zorlamak	2	%2
			Etkinlikte Zorlanma	1	%1
			Diğer Öğrencilerin Tutumları	1	%1
			İletişime Kapalılık	1	%1
Ortam	33	%35	Gürültü	10	%11
			Kalabalık Sınıf Ortamı	9	%10
			Çevresel Uyarılar	5	%5
			Ortam	5	%5
			Öğrenciye Uygun Eğitim Ortamı Olmaması	4	%4
Destek Araçları	9	%10	Materyal Eksikliği	6	%6
			Aynı Materyalin Sık Kullanılması	2	%2
			Yaşa Uygun Materyal Olmaması	1	%1
Bireysel Sebepler	8	%9	Yetersiz Motivasyon	4	%4
			Çabuk Sıkılma	2	%2
			İlgi Alanlarının Farklılığı	1	%1
			İsteksizlik	1	%1
Diğer	22	%24	Diğer Öğrencilerin Dikkat Dağıtması	2	%2
			Öğrencinin Fazla Uyarana Maruz Kalması	2	%2
			Hedeflerin Belirsizliği	1	%1
			Öğretmen İlgisi	1	%1
			Öğretmenin Yanına Gelmek İstememesi	1	%1
			Birden Fazla Kazanımı Ölçen Fotokopiler	1	%1
			Konunun Sözel Olması	1	%1
			Kısa Sorulu Cevaplarda Net Cevap Alamama	1	%1
			Çalışmaların Süresinin Uzunluğu	1	%1
			Sınıf Oturma Konumu	1	%1
			Doğru Etkinlik Bulamamak	1	%1
			Ortamdan Uzaklaşmada Zorlanma	1	%1
			Konunun Sözel Olması	1	%1
			Zaman Yetersizliği	1	%1
			Müfredat Yoğunluğu	1	%1
			Öğretmen İş Yükü	1	%1
			Konuşmak İstememesi	1	%1
			Etkinliğin İçinde Olamamak	1	%1
			Takıntılar	1	%1
			Soruyu Cevaplayamaması	1	%1

Seçici Dikkat Sürecini Olumsuz Etkileyen Sebepler



Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen olumsuz sebepler nelerdir sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar; Duyuşsal Özellikler, Ortam, Destek Araçları, Bireysel Sebepler, Diğer temaları altında toplandı.

Duyuşsal özellikler temasında katılımcılar öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebep olarak çocuğun ilgisiz (%9) olmasını. Katılımcıların %2'si öğrencinin zorlanmasının seçici dikkati olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri diğer cevaplar; iletişime kapalılık (%1), diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi hakkındaki tutumları (%1).

Ortam temasında katılımcılar öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebeplerden biri olarak %11 oranında gürültü cevabını vermişlerdir. Kalabalık sınıf ortamı cevabını verenlerin oranı ise %10'dur. Ortam ve çevresel uyaranlar cevabını veren katılımcıların oranı ise %5'tir. Öğretmenlerin %4'ü ise öğrenciye uygun eğitim ortamı olmamasının seçici dikkat sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Destek araçları temasında katılımcılar öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebeplerden biri olarak %6 oranla materyallerin eksik olması cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %2'si aynı materyallerin sık kullanılmasının, %1 ise yaşa uygun materyal olmamasının seçici dikkatin gelişmesini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Katılımcıların bireysel sebepler temasında verdikleri cevaplar ise şöyledir; öğrencilerin motivasyonunun yetersiz olması (%4), çocuğun çabuk sıkılması (%2), isteksizlik (%1) ve ilgi alanlarının farklı olması (%1).

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen olumsuz temalardan biri olan diğer temasında öğretmenlerin; %2'si öğrencinin fazla uyarana maruz kaldığını, %2'si diğer öğrencinin dikkat dağıttığını, %1'i sınıftaki oturma konumunun, %1'i konunun sözel olmasını, %1'i öğrencinin öğretmenin yanına gelmek istememesinin, %1'i birden fazla kazanımı ölçen fotokopilerin, %1'i hedeflerin belirsizliğinin, %1'i birden fazla kazanımı ölçen fotokopilerin, %1'i kısa sorulu cevaplarda net cevap alamamanın, %1'i çalışmaların süresinin uzunluğunun, %1'inin doğru etkinlik bulamamanın, %1'i ortamdaki uzaklaşmada zorlanmanın, %1'i zaman yetersizliğinin, %1'i müfredat yoğunluğunun, %1'i öğretmen iş yükünün, %1'i öğrencinin konuşmak

istememesinin, %1'i öğrencinin takıntılarının, %1'i öğrencinin soruyu cevaplayamamasının %1'nin etkinliğin içinde olamamasının seçici dikkat sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen olumsuz sebepler nelerdir sorusuna katılımcıların verdikleri diğer cevaplar;

K10 "Etkinlik kısa bile olsa öğrencinin ilgi alanını bilip ona göre davranmak önemlidir. İlgi alanında olmayan bir kelime ya da cisim daha az odaklanmasına neden olacaktır."

K37 "Birden fazla uyarıcı çok olumsuz etkiliyor ve süre çok önemli yani uyarıcılar ne çok fazla ne çok az tutmamalı."

K44 "Konunun uzun, yönergelerin karmaşık olması süreci olumsuz etkiler."

K47 "Diğer uyarıcıları elemeye çalışmak kalabalık sınıf ortamlarında olumsuzluklar yaratabiliyor."

K48 "Kısa etkinliklerin yeterince anlamaması."

K50 "Sınıf ortamındaki akran grubunun yaş grubu olarak ilköğretim grubu olmasından dolayı aşırı hareketli oluşu."

K58 "Öğrencinin odaklanamaması."

K66 "Bu süreçte kontrol etmeyi ihmal ettiğinde ya da diğer öğrencilerle ilgilenip tek başına ilerlemesini istediğinde olumsuz sonuçlar alınabiliyor."

K69 "Özellikle haftanın son günleri diğer öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz hal ve hareketleri kaynaştırma öğrencisinin dikkat sürecini olumsuz etkileyebiliyor. Kalabalık sınıflarda en ufak sesler bile büyüyerek gürültü haline geliyor ve bu sürecin devamını zorlaştırıyor."

Seçici dikkat sürecini olumsuz etkileyen sebepleri inceleyen araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ortam temasının %35'lik oranla öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler bu temada gürültü (%10) ve sınıfın kalabalık olmasının (%9) seçici

dikkati olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Diğer (%24) temasında ise öğretmenler, diğer öğrencilerin dikkat dağıtmasından (%2) ve sınıf ortamında yaşanan dikkat dağıtıcı (%2) durumlardan bahsetmişlerdir. Katılımcıların %14'ü duyuşal özelliklerin dikkat sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencinin ilgisi olmaması (%9), etkinliklerde zorlamak (%2) seçici dikkati olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin %10'u materyal eksikliğinin, %9'u bireysel sebeplerin, öğrencinin yetersiz motivasyona (%4) sahip olmasının isteksiz olmasının seçici dikkati gelişmesinde engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Seçici dikkat sürecinin gelişmesine olumsuz etkileyen sebepleri araştıran soruya katılımcıların verdikleri diğer cevaplardan: K58“Öğrencinin odaklanamaması.”, K66“Bu süreçte kontrol etmeyi ihmal ettiğinde ya da diğer öğrencilerle ilgilenip tek başına ilerlemesini istediğinde olumsuz sonuçlar alınabiliyor.” K44 “Konunun uzun, yönergelerin karmaşık olması süreci olumsuz etkiler.” Cevaplarıyla seçici dikkat sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

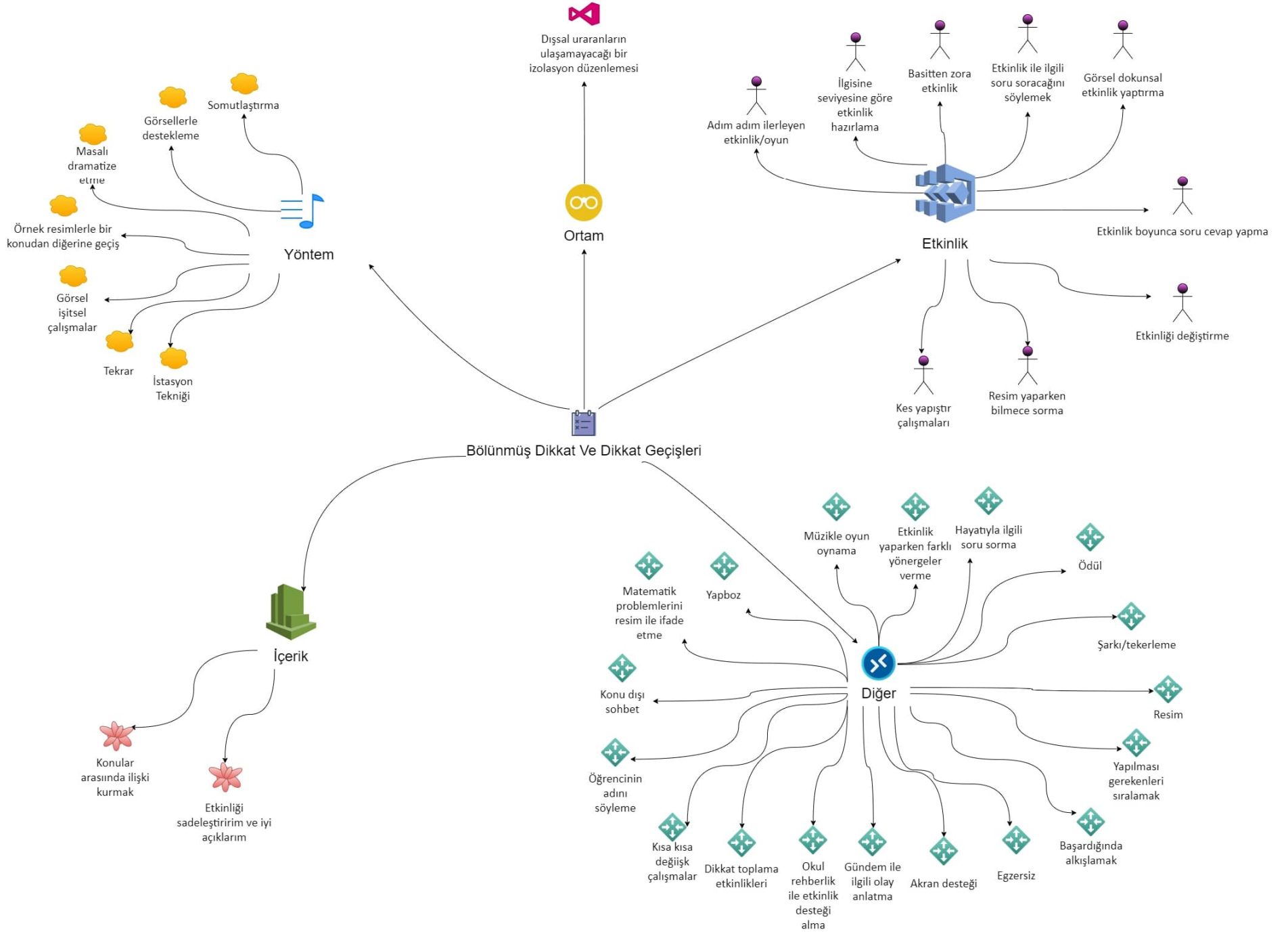
4.9. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik ‘Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerinde’ Yaptıkları Etkinlik ve Düzenlemeler

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 10. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerinde Yapılan Etkinlik ve Düzenlemeler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Etkinlik	25	%27	Adım Adım İlerleyen Etkinlik/Oyun	7	%8
			İlgisine/Seviyesine Göre Etkinlik Hazırlama	5	%5
			Basitten Zora Etkinlik	3	%3
			Etkinlik İle İlgili Soru Soracağını Söylemek	3	%3
			Görsel Dokunsal Etkinlik Yaptırma	2	%2
			Etkinlik Boyunca Soru Cevap Yapma	2	%2
			Etkinliği Değiştirmek	1	%1
			Resim Yaparken Bilmece Sorma	1	%1
			Kes Yapıştır Çalışmaları	1	%1
Yöntem	7	%8	Somutlaştırma	1	%1
			Görsellerle Destekleme	1	%1
			Masalı Dramatize Etme	1	%1
			Örnek Resimlerle Bir Konudan Diğerine Geçiş	1	%1
			Görsel İşitsel Çalışmalar	1	%1
			Tekrar	1	%1
			İstasyon Tekniği	1	%1
Ortam	2	%2	Dışsal Uyarıların Ulaşamayacağı Bir İzolasyon Düzenlemesi	2	%2
İçerik	3	%3	Konular Arasında İlişki Kurmak	2	%2
			Etkinliği Sadeleştiririm ve İyi Açıklarım	1	%1
Diğer	32	%34	Müzikle/Oyun Oynama	8	%9
			Ödül	4	%4
			Şarkı/Tekerleme	3	%3
			Resim	2	%2
			Yapılması Gerekenleri Sıralamak	2	%2
			Başardığında Alkışlamak	1	%1
			Egzersiz	1	%1
			Akran Desteği	1	%1
			Gündem İle İlgili Olay Anlatma	1	%1
			Okul Rehberlik İle Etkinlik Desteği Alma	1	%1
			Dikkat Toplama Etkinlikleri	1	%1
			Kısa Kısa Değişik Çalışmalar	1	%1
			Öğrencinin Adını Söyleme	1	%1
			Konu Dışı Sohbet	1	%1
			Yapboz	1	%1
			Etkinlik Yaparken Farklı Yönergeler Verme	1	%1
			Matematik Problemlerini Resim İle İfade Etme	1	%1
			Hayatıyla İlgili Soru Sorma	1	%1

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat
Süreçlerine Yönelik 'Bölünmüş Dikkat Ve Dikkat Geçişlerinde' Yaptıkları
Etkinlik ve Düzenlemeler



“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar; Etkinlik, Yöntem, Ortam, İçerik ve Diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

Etkinlik temasında toplanan cevaplara bakıldığında en büyük orana sahip olan cevap sevdiği Adım adım ilerleyen etkinlik/oyun (%8) yaptırmaktır. Öğretmenlerin %5'i öğrencinin ilgisine göre etkinlik hazırlamanın bölünmüş dikkati geliştireceğini düşünmektedir. Katılımcıların %3'ü etkinlik ile ilgili soru soracağını söylediğinde, %3'ü basitten zora etkinlik hazırladığında, %2'si etkinlik boyunca soru cevap yaptığında, %2'si görsel dokunsal etkinlik yaptırdığında bölünmüş dikkat düzeyinin ve dikkat geçişlerinin gelişeceğini düşünmektedirler. Etkinlik temasında verilen diğer yanıtlar ise şöyledir; Katılımcıların %1'i kes yapıştır, %1'i resim yaparken bilmece sorma, %1'i etkinliği değiştirmek cevabını vermiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişleri için yapılan yöntem uyarlamalarında katılımcıların %1'i somutlaştırma, %1'i görsellerle destekleme, %1'i masalı dramatize etme, %1'i örnek resimlerle bir konudan diğerine geçiş, %1'i görsellerle destekleme, %1 masalı dramatize etme, %1 örnek resimlerle bir konudan diğerine geçiş, %1 tekrar ve %1 istasyon tekniğini uyguladığını belirtmiştir.

Katılımcılar %2'si ortam ortam temasında dışsal uyaranların ulaşamayacağı bir izolasyon düzenlemesi yapılmasının bölünmüş dikkati arttıracığı görüşündedir.

İçerik tema başlığında ise katılımcıların %2'si konular arasında ilişki kurmanın %1'i ise etkinliği sadeleştirmenin bölünmüş dikkati geliştireceğini düşünmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir? Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevapların bir kısmı diğer tema başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerin %9'i müzikli ya da müziksiz oyun oynamanın, %4'ü ödül vermenin, %3'ü şarkı/tekerleme söylemenin, %2'si resim yaptırmının, %2'si yapılması gerekenleri sıralamanın bölünmüş dikkati arttıracığını düşünmektedirler. Diğer temasında verilmiş olan diğer cevaplarda katılımcıların %'i konu dışı sohbet, %1'i başardığında alkışlamak, %1'i egzersiz, %1'i akran desteği, %1'i gündem ile ilgili olay anlatmak, %1'i okul rehberlik ile etkinlik desteği almak, %1'i dikkat toplama etkinlikleri, %1'i kısa kısa çalışmalar, %1'i öğrencinin adını söylemek, %1'i yapılması gerekenleri sıralamak, %1'i yapboz yaptırmak, %1'i etkinlik

yaparken farklı yönergeler vermek, %1'i matematik problemlerini resim ile ifade etme, %1'i hayatıyla ilgili soru sorma yanıtlarını vermişlerdir.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlar ise;

K10 “İki farklı nesneye ya da olaya odaklanması için genelde fiziksel aktiviteler yaptırırım. Bir yandan koşmak bir yandan top zıplatmak gibi fiziksel etkinlikler.”

K13 “Parkurlar hazırlama bunu tamamlayan diğerine geçecek sonunda şu ödül var gibi motivasyon ve yönergenin tam anlaşılması kendilerine tekrar ettirmek çok işe yarıyor tabii ki de takdir etme ödüllendirme çok önemli. “

K29 “İki farklı nesneye ya da olaya odaklanması için genelde fiziksel aktiviteler yaptırırım. Bir yandan koşmak bir yandan top zıplatmak gibi fiziksel etkinlikler. “

K37 “Öncelikle ilk dikkatini yoğunlaştırdığı etkinliğe mutlaka duymalı, aksi halde ona doymayınca yani yeter demeyince yeni etkinliğe geçince aklı hep ilk etkinlikte kalır.”

K40 “Yapbozlardan sözcük ve cümle oluşturma. Resimleri hikayeleştirme. Her bölüm arasında alkışlama, takdir etme ve ödüllendirme.”

KK65 “Son derece iyi hazırlanmış etkinlikler, göze kulağa hitap eden sunular, çocuğun seveceği etkinlikler, çocuğu içine katan, akışta tutan etkinlikler ve etkinlik kağıtları ile devam eden süreç.”

K69 “Kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru etkinlikleri tercih ediyorum. Önceki ve sonraki etkinlikleri karşılaştırarak bir sonrakine geçiş yapmasını sağlıyorum. Basit etkinliklerde kullandığı bilgiyi ilerleterek daha karmaşık etkinliklerde kullanmasını sağlamaya çalışıyorum.”

K88 “Çocuğun özel durumu dikkate alınarak etkinliklerin düzenlenmesi ve konunun anlatılması, dikkat becerisinin gelişimi için yapılan bulmaca, kayıp nesne, akıl oyunları gibi durumlardan yararlanılması ve velinin yönlendirilmesi bilgilendirilmesi.”

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığı etkinlik ve düzenlemeleri araştıran araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde %34 lük oran ile diğer teması öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun farklı uygulamalarda bulunduğunu göstermektedir. Diğer temasında oyun oynama (%9), ödül verme (%4), şarkı ve tekerleme (%3), resim yapma (%2), gerekenleri sıralama (%2) cevapları öne çıkmaktadır. %27'lik oranla etkinlik yaptırma öğretmenlerin en çok cevap olarak verdikleri bir diğer temadır. Etkinlik temasında adım adım ilerleyen etkinlik (%7), seviyesine göre etkinlik (%5), basitten zora doğru etkinlik (%3) yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde %8' inin materyal kullandığı konuları somutlaştırdıklarını (%1), görsellerle desteklediklerini (%1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %2'si ortam temasında öğrencinin dışsal uyaranlara ulaşamayacağı bir izolasyon düzenlemesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %3'ü de konular arasında ilişki kurduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptıkları etkinliklere K29 “İki farklı nesneye ya da olaya odaklanmayı için genelde fiziksel aktiviteler yaptırım. Bir yandan koşmak bir yandan top zıplatmak gibi fiziksel etkinlikler. “ ve K69 “Kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru etkinlikleri tercih ediyorum. Önceki ve sonraki etkinlikleri karşılaştırarak bir sonrakine geçiş yapmasını sağlıyorum. Basit etkinliklerde kullandığı bilgiyi ilerleterek daha karmaşık etkinliklerde kullanmasını sağlamaya çalışıyorum.” Cevaplarını vermişlerdir.

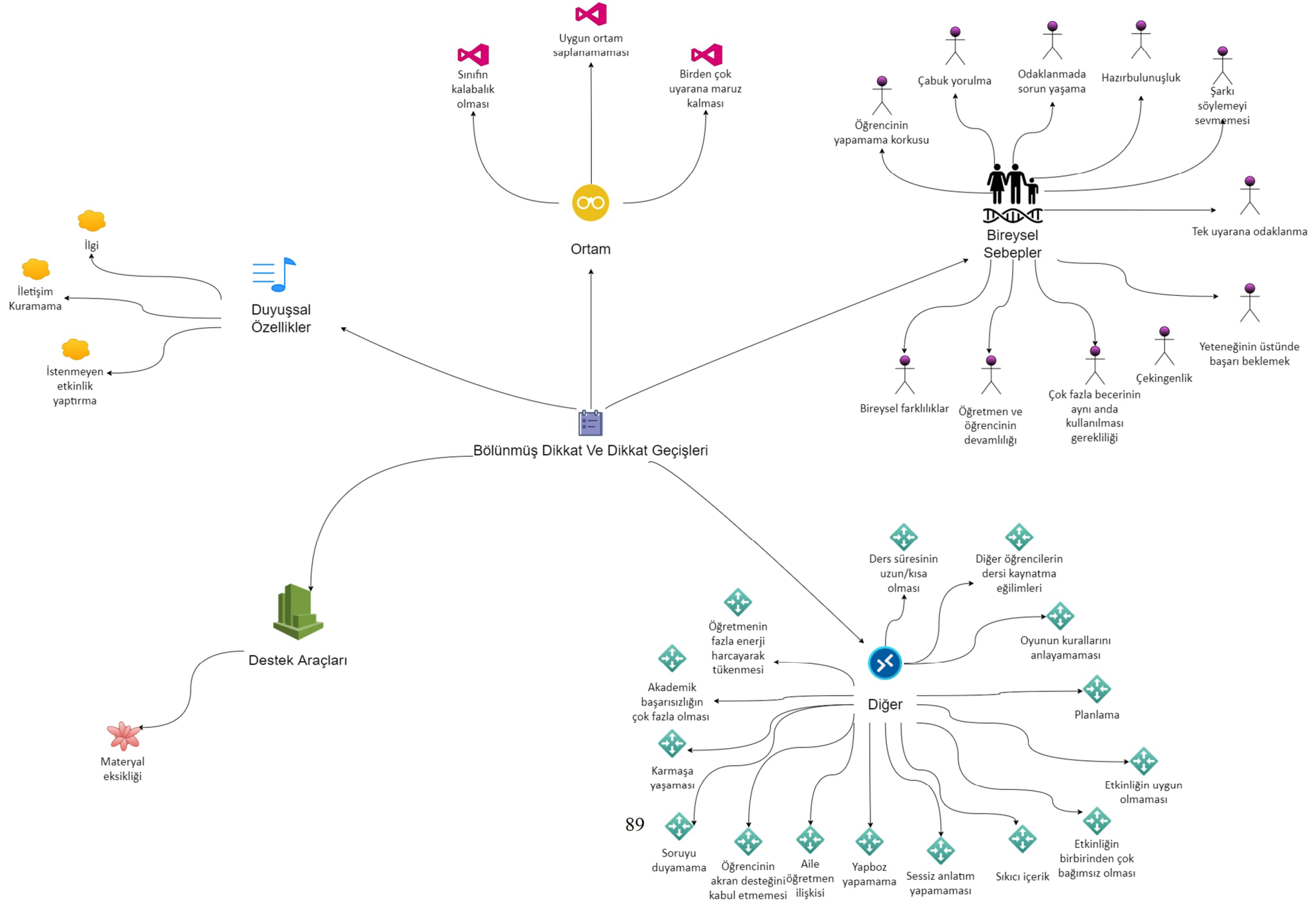
4.10. Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerini Olumsuz Etkileyen Nedenler

“Bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo haline getirilmiştir.

Tablo 11. Bölünmüş Dikkat ve Dikkat Geçişlerini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Tema	f	%	Görüş	f	%
Duyuşsal Özellikler	9	%10	İlgi	7	%8
			İletişim Kuramama	1	%1
			İstenmeyen Etkinlikler Yaptırma	1	%1
Ortam	16	%17	Sınıfın Kalabalık Olması	10	%11
			Birden Çok Uyarana Maruz Kalması	5	%5
			Uygun Ortam Sağlanamaması	1	%1
Destek Araçları	1	%1	Materyal Eksikliği	1	%1
Bireysel Sebepler	25	%27	Odaklanmada Sorun Yaşama	7	%8
			Hazırbulunuşluk	3	%3
			Şarkı Söylemeyi Sevmemesi	2	%2
			Tek Uyarana Odaklanma	2	%2
			Yeteneğinin Üstünde Başarı Beklemek	2	%2
			Çekingenlik	2	%2
			Çok Fazla Becerinin Aynı Anda Kullanılması	2	%2
			Gerekliliği		
			Öğretmen ve Öğrencinin Devamlılığı	2	%2
			Çabuk Yorulma	1	%1
			Bireysel Farklılıklar	1	%1
			Öğrencinin Yapamama Korkusu	1	%1
			Ders Süresinin Uzun/Kısa Olması	2	%2
			Diğer Öğrencilerin Dersi Kaynatma Eğilimleri	3	%3
			Oyunun Kurallarını Anlayamaması	1	%1
Diğer	19	%20	Planlama	1	%1
			Etkinliğin Uygun Olmaması	1	%1
			Etkinliklerin Birbirinden Çok Bağımsız Olması	1	%1
			Sıkıcı İçerik	1	%1
			Sessiz Anlatım Yapamaması	1	%1
			Yapboz Yapamama	1	%1
			Aile Öğretmen İlişkisi	1	%1
			Öğretmenin Fazla Enerji Sağlayarak Tükenmesi	1	%1
			Öğrencinin Karan Desteğini Kabul Etmemesi	1	%1
			Akran Desteğini Kabul Etmeme	1	%1
			Akademik Başarısızlığının Çok Fazla Olması	1	%1
			Karmaşa Yaşaması	1	%1
			Soruyu Duymama	1	%1

Bölünmüş Dikkat Ve Dikkat Geçişlerini Olumsuz Etkileyen Nedenler



Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinin gelişimini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar; duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler ve diğer tema başlıkları altında toplandı.

Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişleri için yapılan duyuşsal özellikler temasında katılımcıların %6’sı çocuğun derse karşı ilgi duymamasının bu dikkat sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Duyuşsal özellikler temasında katılımcıların %1’i iletişim kuramamanın, %1 ise istenmeyen etkinlikler yapmanın bölünmüş dikkat sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ortam temasında katılımcıların %10’u sınıfın kalabalık olmasının %5’ise öğrencinin birden çok uyarana maruz kalmasının bölünmüş dikkat sürecini ve dikkat geçişlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %1’i ise materyal eksikliğinin dikkat sürecini ve dikkat geçişlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bireysel sebepler temasında katılımcıların %7’si araştırma sorusuna odaklanmada sorun yaşama, %3’ü hazırbulunuşluk, %2’si öğrencinin şarkı söylemeyi sevmemesi, %2’si tek uyarana odaklanma, %2’si yeteneğin üstünde başarı beklemek, %2’si ise çekingenlik %2’si çok fazla becerinin aynı anda kullanılması gerektiği, %2’si öğretmen ve öğrencinin devamlılığı cevaplarını vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri diğer cevaplar ise şöyledir; %1 bireysel farklılıklar, %1 çabuk yorulma, %1 öğrencinin yapamama korkusu.

Diğer teması altında verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %3’ü diğer öğrencilerin dersi kaynattığı, %2’si ders süresinin uzun ya da kısa olduğu cevaplarını vermişlerdir. Diğer temasında verilmiş olan bölünmüş dikkat sürecini ve dikkat geçişlerini olumsuz etkilediklerini düşündükleri diğer yanıtlar ise şöyledir; %1’i oyunun kurallarını anlayamaması, %1’i etkinliğin uygun olmaması, %1’i etkinliklerin birbirinden çok bağımsız olması, %1’i sıkıcı içerik, %1’i sessiz anlatım yapamaması, %1’i yapboz yapamama %1’i aile öğretmen ilişkisi, %1’i öğretmenin fazla enerji sağlayarak tükenmesi, %1’i öğrencinin akran desteğini kabul etmemesi, %1’i akran desteğini kabul etmeme %1’i planlama, %1’i akademik başarısızlığının çok fazla olması, %1’ikarmaşa yaşaması, %1’isoruyu duymama cevabını vermiştir.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinin gelişimini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlar;

K6 “Kazanım olarak ilişki kurulamayacak konuların art arda gelmesi.”

K33 “Arkadaş tutum ve davranışları, dikkati dağıtacak ses ve görsellerin yoğun olması, hastalık, uykusuzluk, yetersiz beslenme vb.”

K69 “Bu zihinsel süreci yönetmesi akademik başarısından veya hazırbulunuşluk seviyesinden dolayı zor olabiliyor. Bir üst seviyedeki etkinliğe geçişi güçleştiriyor. Öğrenci zoru görünce pes ediyor ve dikkatini vermeyi bir anda bırakabiliyor.”

K23 “Dürtüsellik, öğrencinin kendini kontrol etmede zorlanması, hiperaktivite.”

K47 “Olumsuz etkileyen etmen öğrencinin tanısıdır. Daha hafif tanılı çocuklarda başarabilirken, daha ağır tanılı çocuklarda başarmak mümkün olmayabilir.”

K37 “Öğretmenin yeterliği burada da çok etkili ve kullanılan materyaller çok önemli özellikle ikinci etkinlikten materyaller mutlaka ilinde daha ilgi çekici ve öğrenci tara fından sevilen olmalı.”

K63 “Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yeterli eğitim almamaları.”

K88 “Zaman, sınıf kalabalığı, müfredat yoğunluğu, maddi imkânsızlıklar ve en önemlisi çocuğun probleminin başarıya olumsuz etki yapması.”

K65 “Çocuğun geçmişten getirdiği olumsuz bir kelimeye etkinlikte rastlaması, bunun etkinlikte gözden kaçırılması.”

Bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerini olumsuz etkileyen sebepleri araştıran araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde %27’lik oranla bireysel sebepler teması verilen cevaplar arasında öne çıkmaktadır. Öğrencinin odaklanmada sorun yaşaması (%8), hazırbulunuşluğu (%3), şarkı söylemeyi sevmemesi (%2), tek bir uyarana odaklanması (%2) ve yeteneğinin üzerinde beklenti oluşturmaının (%2) bölünmüş dikkat sürecini olumsuz etkilediğini savunmuşlardır. Diğer teması (%20)ı bireysel sebeplerden sonra en yüksek orana sahip olan temadır. Bu durum öğretmenlerin birbirlerinden bağımsız farklı etkinliklere yöneldiklerini göstermektedir. Diğer öğrencilerin dersi kaynatmaya çalışmaları (%3) ders

süresinin uzun ya da kısa olması (%2) diğer temasından öne çıkan cevaplardandır. Öğretmenlerin %17'si sınıfın kalabalık olması ve öğrencinin birden çok uyarana maruz kalmasının bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerini olumsuz etkilediğini savunmaktadır. Öğretmenlerden %1'i materyal eksikliğinin bölünmüş dikkat sürecini olumsuz etkileyen sebep olduğunu düşünmektedir. Bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerini olumsuz etkileyen sebepler ile ilgili olarak; K63 "Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yeterli eğitim almamaları." ve K88 "Zaman, sınıf kalabalığı, müfredat yoğunluğu, maddi imkânsızlıklar ve en önemlisi çocuğun probleminin başarıya olumsuz etki yapması." Cevaplarını vermişlerdir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öğretimsel etkinliklerin yönetiminde öğrencilerin dikkat süreçlerini geliştirmeye yönelik davranışlarını incelemek için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcılara dikkat süreçlerinden uyarılma (dikkat çekme), odaklanılmış dikkat, sürekli dikkat, seçici dikkat, bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerine ilişkin yaptıkları etkinlikler ve uygulamalar sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar tema başlıkları altında toplanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin cevaplarının her dikkat süreci için aynı ya da benzer tema başlıklarında toplanıldığı görülmüştür.

Öğrenmenin sağlanması için dikkat şarttır. Öğrencilerin dikkati çekilmeden ve dikkatleri öğretimde toplanmadan ne sunulursa sunulsun hiç fark etmez, öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlamak mümkün olmaz (Özyürek, 2007). Etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi ve öğrencinin daha kolay öğrenebilmesi için ilk hedef öğrencinin dikkatinin öğretilecek konuya ya da derse çekilmesidir. Öğrencinin iyi öğrenebilmesi için tamamen uyanık olması ve bütün enerjisini öğreneceği konu üzerinde yoğunlaştırması gerekmektedir. Sınıfta öğrenme ortamında öğrenci birçok uyarıcı ile karşı karşıya kalır. Öğrencinin karşılaştığı bütün bu uyarıcılar öğrenmesi gereken hedef uyarıcı değildir. Önemli olan uyarıcıyı seçmesini sağlayan dikkattir. Öğrenilen bilgilerin unutulmasını engelleyen ve bilginin bozulmadan muhafaza edilmesini sağlayan dikkattir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde dikkat süreçlerini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlikler; oyun oynama, görsellerden, müzikten yararlanma, etkinlik yapma, materyal kullanma, ses tonu ve konuşma, grup çalışması temaları altında toplanmıştır.

Dikkat süreçlerinde müzikten yararlanan öğretmenler sınıflarında öğrencilere şarkı söyleyip dinlettiklerini, tekerlemelerden ve videolardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Neyers ve Molitor (2017), öğrenme ortamında katılımcının yani öğrencinin şarkı tekerleme söyleyerek, gösteri yaparak derse ve dersin içeriğine karşı dikkatlerini daha çok yoğunlaştırabildiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenler dikkat süreçlerinde görsellerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Görsel araçlar kullanmak öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttıracak gibi öğrenilen bilgilerin de daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan araç ve gereçler nitelikli bir öğrenme süreci oluşturunun yanında konuyu daha anlaşılır hale getirir (Demirel,2007).

Öğretimsel etkinliklerde dikkat süreçlerini kullandıklarını ifade eden öğretmenler dikkat çekici materyaller kullandıklarını, öğrencinin düzeyine uygun etkinlikler tasarladıklarını hikâye masal tamamlattıklarını belirtmişlerdir. Materyal seçimi yaparken materyal öğrencinin seviyesine, öğretim ortamına ve anlatılacak konunun kazanımlarına uygun olmalıdır. Ekici (2007) öğretimsel etkinliklerin yönetimine ilişkin olarak öncelikle öğretmenlerin etkinlikleri belirlerken bu etkinliklerin belirlenmiş olan amaçlara, ders süresine, dersin ve konunun özelliklerine, öğretmen ve öğrencilerin bireysel niteliklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Oyun, canlandırma ve dramatizasyon da dikkat süreçlerinde öğretmenlerin çok kullandıkları diğer bir uygulamadır. Çocuklar oyunla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Çocuk oyunları; toplumsal, bedensel, kişisel, bilgiyle alakalı, dil ile ilgili birçok gelişim konusunda çocuğa destek ve eğiticilik verir. Oyun çocuklarda mantık yürütme, merak, yaratıcı düşünme, dikkat geliştirme, algılama ve anlama becerilerini artırarak bilişsel gelişime katkı sağlar (Kurtuldu, 2012; Fırat, 2013). Oyunla öğrenen çocuklar dikkatlerini öğrenecekleri bilgiye daha çok yoğunlaştırabilirler. Dikkat eksikliği mevcut olan çocukların kendilerini iyi hissetmeleri ve çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilmeleri için veya çeşitli beceriler geliştirebilmelerinde sosyal aktivitelerin, değişik oyunların, hobilerin, egzersiz ve sporun yeri çok önemlidir (Sürücü, 2003). Yurdakul ve diğerleri (2012), 8 yaşındaki çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve bellek gelişimine olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Oyun ve fiziksel aktiviteler çocuğun dikkat gelişimine olumlu etkileri vardır. 9-13 yaş arasında olan çocuklarla 8 haftalık bir çalışma yapan Akandere ve diğerleri (2010), eğitsel oyun oynayan grubun dikkat değerlerini oynamayan gruba göre daha iyi olduğunu belirlemiştir. Çocuklar oyun oynayarak psikomotor zihinsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlar. İlkokul döneminde olan çocukların dikkat süreleri de kısadır. Oyunla öğrenme çocukların dikkatlerini öğrendikleri konuya yoğunlaştırmada katkı sağlar. Çocuklar, oyunla günlük sosyal rollere girebilirler. Oyun çocukların derse ilgisinin artmasına ve daha kolay öğrenmelerine imkân sağlayabilir. Dağdelen ve Köstereoğlu (2015) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görüşlerine başvurmuşlar ve

oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrencileri birçok açıdan gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenleri bütün dikkat süreçlerinde öğrencilerle göz kontağı kurduklarını seslerini yükseltip alçaltarak ses tonunda değişiklik yaptıklarını ve pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders esnasında önemli konu ve kazanımlar dikkat çekmek hedef uyararı vurgulamak için ses tonunda değişiklikler yapılması öğrencilerin dikkatini hedefe uyarana çekecektir. Öğrencilere açık ve net yönergeler verme, yardım etme, hızlı dönüt sağlama, ilerlemeyi izleme ve öğrencilerle ilerlediklerini hissettirme (pekiştireç kullanma, teşvik etme, övgü ve takdir) şeklindeki motive edici öğretmen davranışları ise öğrencilerin dikkatlerini uzun süre sürdürmelerini kolaylaştırmaktadır (Amjah, 2014; Spinelli, 1998; Whitworth, 1997). Murphy ve Walls (1994) yaptıkları araştırmalarda öğretmenin göz kontağı kurma, sınıfı izleme, gülümseme ve ses tonunun öğrencilerin söylenenlere dikkat etme çabaları üzerinde etkileyici bir öneme sahip olduğunu saptamışlardır. Öğrencinin seçici dikkati yüksek olduğu zaman öğrenmesi ya da ilgilenmesi gereken konuya yoğunlaşabilir ama seçici dikkati düşükse etraftaki ilgilenmemeleri uyarıcılarla ilgilenmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle soru cevap yaptıklarını ve sözel ödüller kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler odaklanma sürecinde sorun yaşadıklarında çabuk sıkılırlar ve okul ile ilgili görevlerin zor olduğu kanaatine kapılırlar. Dikkati de dışarıdan gelen farklı uyarıcılar ile kolaylıkla dağılır. Katılımcıların dikkat çekme sürecine yönelik yaptıkları uygulamalar incelendiğinde anlatılacak konuyla ilgili bilgi vermedikleri belirlenmiştir. Derste ne işleneceğinin bilinmesi, sınıftaki uyarıların az olması öğrencinin dikkatini odaklamasına yardımcı olur.

Öğretmenler dikkat süreçlerinde hikâye anlatma, fıkra anlatma anılarını paylaşma ile ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sadık (2006) ve Çağlar (2008) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin derslerinde anı hikâye ve fıkra anlatma gibi öğretimsel uygulamalara yer vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yaşı cinsiyeti dersin kazanımlarına uygun olarak derslerinde hikâye, anı, fıkra vb. anlatılmasının ders katılımlarını arttırdığı ve dikkatlerini derse daha çok yoğunlaştırabilmektedirler (Kuran, 2007; Sönmez, 2007).

Öğretmenler bütün dikkat süreçlerinde görsel materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çağlar (2009) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin materyallerden

faydalanmadıklarını belirtmiştir. Demirel (2008) öğretimin kalıcı olması öğrenmenin de kolay olabilmesi için öğrenme etkinliğinin de çok fazla duyuya hitap etmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle öğrencinin öğrenme motivasyonu artar ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Farklı ders materyallerinin kullanılması öğrenme ve öğretme sürecini daha verimli hale getirir (Good ve Brophy, 2000).

Öğretmenlerin dikkat süreçlerini etkin kullanmak için uyguladıkları yöntemlerden biri de soru sormadır. Düz monoton bir anlatım öğrencilerin ders esnasında dikkatlerinin başka uyarıcılara kaymasına sebep olur. Yapılacak soru cevaplarla tekrar dikkatlerini yoğunlaştırabilirler. Slate ve Charlesworth (1988) öğretmenin soruyu sorduktan sonra öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla bir süre beklenmesini ve rastgele seçilen öğrencilere söz hakkı verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler araştırma sorularına verdikleri yanıtlarda öğrencilerin dikkat süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak grup çalışmaları yaparak akran desteğinden yaralandıklarını, mola verdiklerini ve sınıf ortamındaki uyaranları azaltarak sınıfta düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Helmke ve Rebkl (1993), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yapacakları etkinlikleri organize etmelerini, soru yanıt ile öğrenci ile iletişimlerini koparmamalarını, derste zorlandıkları zaman öğretmenlerin rehberlik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. McCluskey ve Mc Closkey (1999) ise olumlu sözel ifadelerin kullanılmasının öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler okulda dikkatlerini toplamada ve sürdürmede ne kadar başarılı olurlarsa derslerde de o derece başarılı olurlar. Adler' de (1996), bu konuda öğretmenin önemini vurgulayarak “Bir öğrenci dikkatsizse ya da dikkatini bir konu üzerinde yeterince toplayamıyorsa, öğrencinin dikkatini canlı ve uyanık tutmak öğretmenin yeteneğiyle ilgilidir” görüşünü ileri sürmüştür.

5.1.1. Dikkat Süreçlerinin Gelişmesini Olumsuz Etkileyen Sebepler

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları olumsuz etkileyen nedenler sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde bütün dikkat süreçleri için aynı cevapları verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları olumsuz etkileyen nedenlerden bir tanesi olarak gürültü cevabını vermişlerdir. Gürültü öğrencinin işitmesini engellediği gibi derse karşı ilgisini kaybetmesine

öğretmenin anlattıklarını duyamamasına yönergeleri takip edememesine sebep olur bu da zihinsel bir yorgunluğu doğurur. Gürültü öğrencinin derse karşı ilgisizliğine sebep olur. Sınıfta gürültü olduğu sürece öğretim ortamında huzurlu bir ortam sağlanamaz (Aydın,2000).

Öğretmenler sınıflarının fiziksel yapılarının uygunsuz ve yetersiz olmasının öğrencilerin dikkat süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıftaki eşyaların düzensizliği, sınıf yapısının uygun olmaması, çocukların tahtayı görememesi öğrencinin dikkat sürecini etkiler. Sınıftaki fazla eşyalar, etrafta ve duvarda uyarının fazla olması da dikkatini toplamakta zorlanmasına sebep olur. Sınıfların kalabalık olması da katılımcıların öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmada zorlanmasına neden olan sebeplerden biri olarak belirtilmiştir. Kalabalık sınıflarda öğrenciler kendi potansiyellerini ortaya koymakta zorlanmaktadırlar. Sınıfta disiplin problemleri ortaya çıkmakta ve öğrencilerin dikkatlerini sürdürmekte zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları olumsuz etkileyen sebeplerden biri olarak öğrencinin etkinlikten sıkıldığı ya da etkinliğe karşı ilgisiz olduğu cevabını vermişlerdir. Killingsworth ve Gilbert (2010), Moneta ve Csikszentmihalyi (1996) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin yaptıkları etkinlikten sıkıldıklarında, etkinlik esnasında stres yaşadıklarında dikkatlerini yoğunlaştırmada zorlandıklarını; yaptıkları aktivitenin önemli olduğunu düşündükleri, mutlu oldukları ya da aktiviteyi beğendikleri zaman dikkatlerini daha uzun süre topladıkları, dikkat dağınıklığının daha az yaşandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada katılımcılar ders sürelerinin uzun olmasının öğrencinin dikkat süreçlerini olumsuz etkilediğini ve dikkat dağınıklığına neden olduğunu belirtmişlerdir. Derslerin uzun olması öğrencinin bilişsel yükünü arttırmakta ve dikkati olumsuz etkilemektedir. Lindquist ve McLean (2011), Risko (2012) yaptıkları araştırmalarda dikkatin dersin ilk 15 dakikasında zirveye ulaştığı, dersin sonlarına doğru ise çok azaldığını ortaya koymuşlardır. Pressey ve Rabinson “Devamlı Çalışma ve Yorgunluk” başlıklı yazısında bir araştırmayı özetlemişlerdir. 13 kişiyle yapılan araştırmada aralıksız uzun süre çalışmanın dikkat hız ve ilgiyi etkilediği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerde verdikleri cevaplarda ders sürelerinin uzun olmasının dikkat ve öğrenme sürecini etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları olumsuz etkileyen nedenlerden biri de ders materyallerinin eksik olmasıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinde

materyal kullanımını ile ilgili Tan (2007), öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerini sağladığı motivasyonu arttırdığı, daha çok duyu organının kullanılmasını sağladığını ve öğrencinin derse daha çok dikkatini vermesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaları olumsuz etkileyen diğer nedenler olarak; aile ilgisizliği, ekran maruziyeti, dış etkenler, yorgunluk, hastalık, öğretmen yetersizliği, söz dinlememe, korkular cevaplarını vermişlerdir. Lauster (1975), dikkat toplama problemlerinin içten ve dıştan kaynaklanan nedenlerinin olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır: Dikkat toplama problemlerinin nedenleri arasında, çevre şartlarının neden olduğu gürültü, medyanın zararları (örn: fazla televizyon izleme), yorgunluk, yanlış cezalandırma ve uzun süren hastalıklar sayılabilir. Wagner (1991) ise, öğrencilerin okulda dikkatlerini yeterince toplayamamalarının nedenleri arasında; yetersiz ilgi, başarı güdüsünün düşük olması, okul ve sınav korkusu, verimsiz çalışma tekniklerini sıralamaktadır. Ayrıca Wagner, ailede ve okulda otorite faktörünün çok önemli olduğunu ve dikkat toplama becerisi üzerinde etkisi olduğu görüşündedir. Rapp' ın (1982) belirttiğine göre, ilköğretim okulu öğretmenlerine, öğrencilerdeki dikkat toplama problemlerinin nedenleri sorulduğunda öğretmenler nedenleri şu şekilde sıralamışlardır;

- a. Çevredeki uyaran sayısının çeşitli ve çok olması,
- b. Öğrencinin aile yaşantısının bozuk olması,
- c. Öğrencilerin dikkat toplama becerisini kullanmadaki yetersizliği,
- d. Öğrencinin sahip olduğu fiziksel yetersizlik,
- e. Öğrencinin isteksiz olması,
- f. Öğrencinin hem kendisinin hem de öğretmenin,
- g. Öğrencinin kapasitesinin üstünde ya da altında bir beklentinin olması,
- h. Diğer öğrencilerin öğrencinin dikkatini dağıtması,
- i. Öğretmenin ders işleme tarzı ve dersi öğrenciyi motive edecek şekilde işleyememesi.

5.2.Sonuç

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde dikkat süreçleri ile ilgili bütün sorulara aynı yanıtları verdikleri ve dikkat süreçleini ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Dikkat süreçlerinin gelişimini olumsuz etkileyen süreçlerle ilgili sorulara da aynı cevapları verdikleri görülmüştür. Katılımcıların cevapları incelendiğinde çoğunluğun (82kişi) ise dikkatle ilgili bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın 1. sorusunda katılımcılara “Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar; ses ve müziksel, görsel etkinlik, oyun ve diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

“Uyarılma sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ortam kaynaklı materyal etkinlik eksikliği, aile kaynaklı, içerik ve program kaynaklı ve diğer temalarından oluşmaktadır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar ilgiler, ses tonu ve konuşma, ortam, iş birliği, oyun, bireysel ve grup çalışmaları, yöntem ve materyaller temaları altında toplanmıştır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler, toplum, diğer temaları altında toplanmıştır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden dikkati sürdürme becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar; etkinlik uyarlamaları yöntem uyarlamaları, materyal ve yöntem uyarlamaları, pekiştireç, sosyal/ortam uyarlamaları ve diğer temalarından oluşmaktadır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden ‘dikkati sürdürme’ becerisini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna verilen cevaplar; duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler ve diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar; etkinlik, yöntem, materyal, içerik ve diğer temaları altında toplandı.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen olumsuz sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar; duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler, diğer temaları altında toplanmıştır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar; etkinlik, yöntem, ortam, içerik ve diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

“Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinin gelişimini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?” Araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar; duyuşsal özellikler, ortam, destek araçları, bireysel sebepler ve diğer tema başlıkları altında toplanmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere;

Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini derse ya da konuya çekebilmek amacıyla sürekli benzer stratejiyi uygulamak yerine farklı uyarıcılar bulmaya ve kullanmaya çalışmaları,

Dikkat çekme yöntemlerini ders içine de entegre etmeleri sadece dersin girişinde kullanılır düşüncesinden uzaklaşmaları,

Konu ve öğretmen odaklı ders işleyişinden uzaklaşıp öğrenci ilgi, hazırbulunuşluluk ve tecrübelerini de dikkate alan bir sınıf ortamı yaratmayı,

Öğrenci bireysel farklılıklarından kaynaklanan dikkat süresi ve kapasitesindeki farklılıkları da göz önünde bulundurmaları,

Kaynaştırma öğrencilerinin dikkat kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin bilişsel yükünü azaltmaya yönelik kısa aralar verilmesi,

Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılmasından sonra gösterdikleri çabayı takdir etmek ve katılımlarını daha da arttırmak için teşvik edici, sözlü veya mimiklerle pekiştirici ifadeler kullanmayı,

İlkokul ve kaynaştırma öğrencisinin dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı dikkatleri dağıldığında dikkat süreçlerinde değişiklik yapmayı, bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerini derslere daha çok entegre etmeyi,

Hem öğrenme süreçlerinde hem de dikkati yoğunlaştırma sürecinde başarı sağlanabilmesi için öğrencide öğrenme isteği uyandıracak, haz verecek, eğlendirecek ve öğrenciyi aktif kılacak öğretim tekniklerine daha fazla yer vermeleri,

Kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarından dolayı seçici dikkat ve odaklanılmış dikkat sürecinde daha çok desteğe ihtiyaç duyabileceklerinin unutulmaması,

Öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz olduğu düşüncesiyle çabalamaktan ve daha iyi bir öğretim süreci oluşturma isteğinden vazgeçmemeleri,

Öğretmenlerin dikkat süreçleri ve kaynaştırma öğrencisini daha iyi anlayabilmek için bilgilerini araştırma yaparak, eğitimlere katılarak ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak arttırmaları önerilebilir.

5.3.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan çalışma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları uygulamaların incelenmesinde öncü bir çalışma olduğu yapılacak benzer çalışmalar için faydalı olacaktır.

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarda çalışan 93 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür, yapılacak benzer araştırmalarda daha geniş evren ve örneklem seçilebilir.

Bu araştırma devlet okullarda çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür yapılacak çalışmalarda özel okulda çalışan öğretmenler de dâhil edilebilir veyahut özel okullar ile devlet okulları karşılaştırması yapılabilir.

Araştırma sürecinde öğretmenlere dikkat ve dikkat süreçleriyle ilgili bir eğitim verilerek öğrencilere katkısı incelenebilir.

Araştırma sınıf gözlemi şeklinde yapılarak öğretmenlerin dikkat süreçlerini kullanma yöntemleri ve öğrencilerin reaksiyonları incelenebilir, stratejilerin işlevselliği değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abalı,O.(2018) Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği. Deha Terapi Eğitim Danışmanlık Ltd Şti.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. (3. Basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akandere, M., Baştuğ, G., Asan, R., Baştuğ, K. (2010). Çocuklarda Eğitsel Oyunun Dikkat Üzerine Etkisi, International Scientific Conference “Perspectives In Physical Education And Sport”, 21-23 May, Constanta, Romania.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders.(4th Ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A., Hinshaw, S. P., Ve Simmel, C. (1994). Mother-Child İnteractions İn ADHD And Comparison Boys: Relationships To Overt And Covert Externalizing Behavior. Journal Of Abnormal Child Psychology, 22, 247–265.
- Amjah, D.Y.P.H. (2015). A Study Of Teachers’ Strategies So Develop Students’ İnterest Towards Learning English As A Second Language. Procedia - Social And Behavioral Sciences, 164, 188-192.
- Arı E. (2006). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşadıkları Kaygı Düzeyi, Algıladıkları Sosyal Destek ve Ana-Babalık Tutumlarının İncelenmesi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Arık, A, İ. Ve Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve Zaman Değişkenlerinin Dikkati Gerektiren Görevlere Etkisi. Dergipark Akademik, 18, 51-60.
- Arkonaç, S.A. (1998). Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslandaş, S. (2020). Dikkat ve Dikkat Eksikliği Nedir? Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Tanımı ve Özellikleri. Kurnaz, A. ve Şengün G.(Ed.) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Pegem Akademi
- Ashton, T.M. (2001.) Improving Attention, Reducing Behaviour Problems, And Bolstering Self-Esteem: The Many Benefits Of Play Attention. Journal Of Special Education Technology-E-Journal.
- Avcıoğlu, H.(2015).A’dan Z’ye BEP. Ankara. Vize Yayıncılık.
- Avşaroğlu Ve A. Ünal(Ed.), Eğitimden Psikolojik Yansımalar, (Ss.135-150). Konya: Çizgi Kitabevi
- Aydın, A. (1999) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ayres, P. Ve Sweller, J. (2005). The Split-Attention Principle İn Multimedia, The Cambridge Handbook Of Multimedia Learning, Ed. Mayer, R. E.
- Babadoğan, C. (2002) Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. Http://Www.Yayim. Meb.Gov.Tr/Yayimlar/147/Babadogan.Htm (28.11.2002).
- Baddeley A (1990) Human Memory: Theory And Practice. London, Erlbaum Ass.

- Baddeley A. (2003). Working Memory: Looking Back And Looking Forward. *Nat Rev Neurol*.4(10):829–39.
- Barkley, R. A., Dupaul, G. J., Ve McMurray, M. B. (1990). Acomprehensive Evaluation Of Attention Deficit Disorder With And Without Hyperactivity Defined By Research Criteria. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 58,775–789.
- Barnow S, Schuckit M, Smith TL. (2002) The Relationship Between The Family Density Of Alcoholism And Externalizing Symptoms Among 146 Children. *Alcohol Alcohol*. 37:383–387.
- Batu, S. Ve Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bays PM.(2014).Noise İn Neural Populations Accounts For Errors İn Working Memory. *J Neurol*. 2014;34(10):3632–45.
- Bennett, T., Raymond, M., Malia, K., Bewick, K., Ve Linton, B. (1998). Rehabilitation Of Attention And Concertration Deficits Follwing Brain Injury. *The Journal Cognitive Rehabilitation*, 6, 8-9.
- Blachman, D. R., Ve Hinshaw, S. P. (2002). Patterns Of Friendship Among Girls With And Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 30, 625–640.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., Ve Martin, C. (2007). The Effect Of Class Size On The Teaching Of Pupils Aged 7 – 11 Years. *School Effectiveness And School Improvement*.
- Braun, J. M., Kahn, R. S., Froehlich, T., Auinger, P.,Ve Lanphear, B. (2006). Exposures To Environmental Toxicants And Attention Deficit Hyperactivity Disorder İn U.S. Children. *Environmental Health Perspectives*, 114, 1904–1909.
- Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bronkhorst AW.(2000). The Cocktail Party Phenomenon: A Review Of Research On Speech İntelligibility İn Multiple-Talker Conditions. *Acta Acust United Acust*.86(1):117–28.
- Budak, S. (2005). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Bunce, D.M., Flens, E.A. Ve Neiles, K.Y. (2010). How Long Can Students Pay Attention İn Class? A Study Of Student Attention Decline Using Clickers. *Journal Of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443.
- Buschgens CJM, Vanaken MAG, Swinkels SHN (2010). Externalizing Behaviors İn Preadolescents: Familial Risk To Externalizing Behaviors And Perceived Parenting Styles. *Eur Child Adolesc Psychiatry*;19:567–575.
- Çağlar, A. (2009) Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Carr N.(2011). The Shallows: What The İnternet İs Doing To Our Brains. New York (NY): Norton.
- Casey, B. J., Ve Durston, S. (2006). From Behavior To Cognition To The Brain And Back: What Have We Learned From Functional İmaging Studies Of Attention Deficit Hyperactivity Disorder? American Journal Of Psychiatry, 163, 957–960.
- Cherry EC(1953). Some Experiments On The Recognition Of Speech, With One And Two Ears. J Acoust Soc Am;25:975–9.
- Clark RC, Mayer RE(2016). E-Learning And The Science Of İnstruction: Proven Guidelines For Consumers And Designers Of Multimedia Learning. 4th Ed. New York (NY): John Wiley Ve Sons.
- Cohen, G., Bronson, M. B., Ve Casey, M. B. (1995). Planning As A Factor İn School Achievement. Journal Of Applied Developmental Psychology, 18, 405–428.
- Cummings Hlas ,A., Neyers, K. Ve Molitor, S. (2017). Measuring Student Attention İn The Second Language Classroom. Language Teaching Research, 1–19. Doi Number. <https://doi.org/10.1177/1362168817713766>.
- Çıkılı, Y.(2019).Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerin Tanılama ve Değerlendirme Süreci. Yavuz, M. Ve Çıkılı Y.(Ed.) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuklukları.(Ss.107-118). Eğiten Kitap.Ankara.
- Çivi, C. (2002). Öğrenmeyi Öğrenmek, Eğitime Yeni Bakışlar-1, Mikro Dizgi, Ankara.
- Dağdelen, O., Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(19), 97-128.
- Demirel, Ö. (2007), Öğretme Sanatı, Pagema Yayıncılık, Temmuz, 2007.
- Demontis,D. Walters, R. Neale,B.M (2019) Natura Geneticsdiscovery Of The First Genome-Wide Significant Risk Loci For Attention Deficit/Hyperactivity Disorder.
- Denckla, M. B. (1994). Measurements Of Executive Function. In G. R. Lyons (Ed.), Frames Of Reference For The Assessment Of Learning Disabilities: New Views On Measurement İssues (Pp. 117–142).Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Dennison, B. Ve R. Kirk (1990). Do, Review, Apply: A Simple Guide To Experintial Learning. England: Oxford OX.
- Deniz, S.(2019).Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Gelişim Özellikleri. Yavuz, M. ve Çıkılı Y.(Ed.) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuklukları.(Ss.41-51). Eğiten Kitap.Ankara.
- Disorder H. (2011)ADHD: Clinical Practice Guideline For The Diagnosis, Evaluation, And Treatment Of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder İn Children And Adolescents [Nov; 128\(5\): 1007–1022.](#)
- Dilci, T. (2014). Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Driver J, Mattingley JB(1998). Parietal Neglect And Visual Awareness. *Nat Neurosci*;1(1):17–22.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegema Yayıncılık
- Dunn, R. Ve K. Dunn (1987). Dispelling Outmoded Beliefs About Student Learning. *Educational Leadership*, 44 (3), 55-62.
- Dupaul, G. J., Ve Stoner, G. (1994). *ADHD İn The Schools: Assessment And İntervention Strategies*. New York: Guilford Press.
- Ehreman, M. Ve R. Oxford (1990). Adult Language Learning Styles İn An İntensive Setting. *Modern Language Journa*., 74, 38-42.
- Ekici, G (2003) Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erhardt, D., Ve Hinshaw, S. P. (1994). Initial Sociometric İmpressions Of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder And Comparison Boys: Predictions From Social Behaviors And Nonverbal Behaviors. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 62, 833–842.
- Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-Trainings- Program Für Kinder*. Gottingen: Vandenhoeck And Rubrecht.
- Eysenck MW, Keane MT (1990) *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Oxford, University Press.
- Eysenck, MW, Keane, MT, (1996) *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. London: Lawrence Erlbaum.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Weber, W., Ve Russell, R. L.(1998). Psychiatric, Neuropsychological, And Psychosocial Features Of DSM-IV Subtypes Of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Results From A Clinically Referredsample. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 37, 185–193.
- Fettahoğlu, Ç., Özatalay, E. (2006). Çocuklarda Hareketlilik Veya Dikkatsizlik Yakınmaları ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.13(1) 13-18.
- Feingold, B. F. (1973). *Introduction To Clinical Allergy*. Springfield, IL: Thomas.
- Fırat, H. (2013). Çocuk Oyunları-Eğitim İlişkisi: Bezirgân Başı Örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkish* , 8(13), 885-896.
- Fogg B.(2002).*Persuasive Technology. Using Computers To Change What We Think And Do*. San Francisco (CA): Morgan Kaufmann.

- Freeman R, (2007). Tourette Syndrome International Database Consortium Tic Disorders And ADHD: Answers From A Worldwide Clinical Dataset On Tourette Syndrome [Published Correction Appears In *Eur Child Adolesc Psychiatry*; 16(8):536]
- Frick, P. J. Ve Lahey, B. B. (1991). The Nature And Characteristics Of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 20, 163 –173.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. G., Hart, E. L., Ve Tannenbaum, L. E. (1991). Academic Underachievement And The Disruptive Behavior Disorders. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 59, 289–294
- Gausby A.(2015).Attention Spans. Consumer Insights, Microsoft Canada.
- Geçtan, E. (1998). Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Gray DE. (2002). Everybody Just Freezes. Everybody İs Just Embarrassed’: Felt And Enacted Stigma Among Parents With High Functioning Autism. . *Sociology Of Health Ve Illness* ;24(6):734-749.
- Green CS, Bavelier D.(2003) Action Video Game Modifies Visual Selective Attention. *Nature*. 2003;423(6939):534–7.
- Greenfield S.(2003). Tomorrow’s People: How 21st Century Technology İs Changing The Way We Think And Feel. London: Allen Lane.
- Greenfield S.(2015). Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark On Our Brains. London: Random House.
- Gregorc, A. F. (1984). Style As A Symptom: A Phenomenological Perspective. *Theory Into Practice*. 23 (1), 51-56.
- Greydanus,D.E.(2005). Pharmacologic Treatment Of Attention – Deficit Hyperactivity Disorder. *Indian J Of Pediatrics*.72(11),953-60
- Gürsel, O.(2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Güven, Semra ve M. Akdağ (2002), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 29, Ss. 69-80, Ankara.
- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit İn Grundschulklassen. Problem Der Klasse Oder Der Lehrers? *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Paedagogische Psychologie*. 25, 185-205.
- Hermann, N. (1998). The Creative Brain. North Catoline: Lake Lure.
- Hembrooke H, Gay G. (2003).The Laptop And The Lecture: The Effects Of Multitasking İn Learning Environments. *J Comput High Educ*.15(1):46–64.
- Heward,W. L.(2006). Exceptional Children. Upper Saddle River, NJ/Prentice Hall.

- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Sami, N., ve Fargeon, S.(2006). Prospective Follow-Up Of Girls With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Into Adolescence: Evidence For Continuing Cross-Domain Impairment. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 74, 489–499.
- Horner,Robert H., And Carr, Edward G. (1997). "Behavioral Support For Students With Severe Disabilities: Functional Assessment And Comprehensive Intervention." *Journal Of Special Education* 31:1–11.
- İlik, Ş.(2019).Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri. Yavuz, M. ve Çıkılı Y.(Ed.) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuklukları.(Ss.107-118). Eğiten Kitap.Ankara.
- İmren SG, Arman AR, Gümüştaş F. (2013). Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu Veya Davranım Bozukluğu Eşhastalanımı Olan ve Olmayan DEHB Tanılı Çocuk ve Ergenlerde Aile İşlevselliğinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*;38:22-30.
- Jackson D, Mannix J. (2004). Giving Voice To The Burden Of Blame: A Feminist Study Of Mothers' Experiences Of Mother Blaming. *Int J Nurs Pract*;10(4):150-158.
- James, W.B. Ve M. W. Gabrait (1985). Perceptual Learning Styles: Implications And Techniques For The Practitioner. *Lifelong Learning*. 74, 128-130.
- Jennings RJ, Coles MGH (1991) *Handbook Of Cognitive Psychophysiology: Central And Automatic Nervous System Approaches*. New York, Allyn Ve Bacon.
- Jensen, P. S., Martin, D., Ve Cantwell, D. P. (1997). Comorbidity İn ADHD: Implications For Research, Practice, And DSM-V. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 36, 1065–1079.
- Johnston, C., Ve Marsh, E. J. (2001). Families Of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review And Recommendations For Future Research. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 4, 183–207.
- Junco R. Cotten SR. (2012).No A 4 U: The Relationship Between Multitasking And Academic Performance. *Comp Educ*;59:505–14.
- Jung, C. G. (1977). *Psychological Types*. RFC Hull Trans. Collected Works Of C.G.Jung Vol 6 Bollingen Series XX, Princeton University Press.
- Kamphaus, R. W., Ve Frick, P. J. (1996). *Clinical Assessment Of Child And Adolescent Personality And Behavior*. Needham Heights, MA: Allyn And Bacon.
- Karaduman, B. D. (2004) Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karakaş, S. (1997). Yüksek ve Düşük Dikkat Performansı Gösteren Bireylerin Olay-İlişkili Potansiyel ve Gamma Tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 2002;5:169-176.

- Karaduman, B. D. (2004a). Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karahan, İ. (2008) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Sürecindeki Dikkat Toplama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kargın, T.(2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.8(1),1-13.
- Kayaalp,L. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperkativte Bozukluğu İ.Ü. Cerrahpaşabttıp Fakültesintıp Eğitimi Etkinlikleri: Türkiyede Sık Karşılaşılan Psikiyatri Hastalıklar Sempozyumu Dizisi, 62.47-152.
- Kaymak, S.(2003) Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kaymak, S. (2006). Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler: Ana-Babalar ve Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymak Özmen, S., ve Demir, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (1), 2012, 135-154.
- Keefe, J. W. (1979).Learning Style: An Overview İn Student Learning Styles, Diagnosing And Prescribing Program. Reston. VA: National Association Of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- Kissgen R, (2016). Franke S. An Attachment Research Perspective On ADHD. Neuropsychiatr;30(2):63-68.
- Kılbaş Ş. Köktaş V. (2007), “Etkili Sınıf Yönetimi”, Mart 2007, Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experiences As The Source Of Learning And Development. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Konrad, J. (1984). Das Konzentrationsschwache Kind. Bamberg
- Konuk Er, R. Ve Kurt Özdöner, B. (2020). Erken Çocukluk Döneminin Gelişim Özellikleri Ve Erken Çocuklukta Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Kurnaz, A. Ve Şengün G.(Ed.) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Pegem Akademi.
- Kurnaz A. (2020). Dikkat Zeka ve Yönetici İşlevler. Kurnaz, A. Ve Şengün G.(Ed.) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Pegem Akademi.
- Kula, E. (2018). Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat Stratejilerine Yönelik Uyarıcı İşaretlerin Pişano Eğitiminde Kullanılabilirliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesidergisi, 31(2), 233-254.
- Lauster, U. (1975). Konzentrationsspiele 1. Für Das Erste Und Zweite Grundschuljahr. Reutlingen: Ensslin Und Laiblin Verlag.
- Lauster, U. (1999). Konzentrationsspiele 1. Für Die 1. Und 2. Klasse. München: Lentz Verlag.
- Lee K, Flinn J, Noble B.(2015). The Case For Operating System Management Of User Attention. In Proceedings Of The 16th International Workshop On Mobile Computing Systems And Applications (Pp. 111-116). New York, NY, USA: ACM.
- Levine, M. (2002). A Mind At A Time, Her Çocuk Başarabilir, Okul Çağında Zihinsel Gelişim Ve Öğrenme Farklılıkları, Boyner Yayınları, Çev: Zeliha Babayiğit, Ekim, İstanbul
- Linnet, K. M., Dalsgaard, S., Obel, C., Et Al. (2003). Maternal Lifestyle Factors İn Pregnancy Risk Of Attention Deficit Hyperactivity Disorder And Associated Behaviors: Review Of The Current Evidence. American Journal Of Psychiatry, 160, 1028–1040.
- Loh KK, Kanai R. (2016) How Has The Internet Reshaped Human Cognition? Neuroscientist.;22(5):506–20.
- Luck SJ, Vogel EK. (2013). Visual Working Memory Capacity: From Psychophysics And Neurobiology To Individual Differences. Trends Cogn Sci. August;17(8):391–400.
- Lukow, J.E. (2002) Learning Style As Predictors Of Student Attitudes Toward The Use Of Technology İn Recreation Courses. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University.
- Ma WJ, Husain M, Bays PM. (2014). Changing Concepts Of Working Memory. Nat Neurosci;17(3):347–56.
- Mangen A, Walgermo BR, Bronnick K. (2013). Reading Linear Texts On Paper Versus Computer Screen: Effects On Reading Comprehension. Int J Educ Res;58:61–8.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Bonagura, N., Malloy, P., Giampino, T. L., Ve Addalli, K. A. (1991). Hyperactive Boys Almost Grown Up: 5. Replication Of Psychiatric Status. Archives Of General Psychiatry.
- Mathis, E. Ve Bierman, K. (2012). Child Emotion Regulation And Attentional Control İn Pre-Kindergarten: Associations With Parental Stress, Parenting Practices, And Parent-Child Interaction Quality.
- Mc Cann, D., Barrett, A., Cooper, A., Et Al. (2007). Food Additives And Hyperactive Behaviour İn 3-Year-Old And 8/9-Year-Old Children İn The Community: A Randomised, Double-Blinded, Placebo-Controlled Trial. Lancet, 370, 1560–1567.
- Mc Cluskey, K., Mc Closkey, A. (1999). The Agony And The Empathy: A Hyperactive Child's Journey From Despair To Achievement Reclaiming. Children And Youth, 7, 205 -212.
- Mehralizadeh, S., Ghorbani, R., Zolfaghari, S., Shahinfar, H., Nikkhah, R. Ve Pourazizi, M. (2013). Factors Affecting Student Concentration İn Classroom: Medical Students'

Viewpoints İn Semnan University Of Medical Sciences. Iranian Journal Of Medical Education, 13(8), 661-671.

- Moray, İ. N. (1970). Attention: Selective Processes İn Vision And Hearing.
- Motavallı, N.M. (2000). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi (Ed. Özgür Polvan). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S. P., Arnold, L.E., Swanson, J., Jensen, P. S., . . . Wells, K. (2010). Developmental Processes İn Peer Problems Of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder İn The Multimodal Treatment Study Of Children With ADHD: Developmental Cascades And Vicious Cycles. Developmental And Psychopathology, 22, 785–802.
- Murphy, C.A. Ve Walls, R. T. (1994). Concurrent And Sequential Occurrences Of Teacher Enthusiasm Behaviors. ERIC No. ED375128.
- Neuman, R. J., Lobos, E., Reich, W., Henderson, C. A., Sun, L. W., Ve Todd, R. D. (2007). Prenatal Smoking Exposure And Dopaminergic Genotypes İnteract To Cause A Severe ADHD Subtype. Biological Psychiatry, 61, 1320–1328.
- Olson SL. (1996). Developmental Perspectives. . İn: Sandberg S, Editor. Hyperact Disord Child Camb Monogr Child Adolesc Psychiatry Cambridge: Cambridge University Press; P. 149–194.
- Ök, M., O. Göde ve V. Alkan (2000), “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145, Ss. 20-24.
- Özbay, Y. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Trabzon: Akademi Yayınevi.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özyürek, M. (1997). Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi. (2. Basım) Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pashler HE (1998) The Psychology Of Attention. Boston, Academi Press.
- Peacock, B. (2003). Pay Attention. Ergonomics İn Design, 11(4), 4-27
- Perry, R.J. Ve Hodges, J.R. (1999). Attention And Executive Deficits İn Alzheimer's Disease: A Critical Review. Brain, 122, (3), 383–404.
- Pişkin, A. (2015). Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Posner MI.(2014). Orienting Of Attention: Then And Now. Q J Exp Psychol.;69:1864–75.
- Rachel B.Tenenbaum ,Erica D. Musser ,Stephanie Morris ,Anthony R. Ward ,Joseph S. Raiker ,Erika K. Coles Ve William E. Pelham Jr (2019).Response Inhibition, Response

- Execution, And Emotion Regulation Among Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder [*Journal Of Abnormal Child Psychology*](#) 47 , 589 – 603.
- Rapp, G. (1982) Aufmerksamkeit Und Konzentration: Erkl erungsmodelle St rungen Handlungsm glichkeiten. Klinkhart: Bad Heilbrunn/Obb.
- Ratey, J. J. (2001) A User's Guide To The Brain. New York: Pantheon Books.
- Rensink RA, O'Regan JK, Clark JJ. (1997). To See Or Not To See: The Need For Attention To Perceive Changes In Scenes. *Psych. Sci*;8(5):368–73.
- Renk, M. (2019). 10-13 Yaş Grubu Çocuklarda Oyunsal Etkinliklerin Dikkat Gelişimine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Risko, E.F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M. Ve Kingstone, A. (2012). Attention: Variation In Mind Wandering And Memory In A Lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 234–242.
- Rosegard, E. Ve Wilson, J. (2013). Capturing Students' Attention: An Empirical Study. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 13(5), 1 – 20.
- Rowland AS, Lesesne CA, Abramowitz AJ(2002). The Epidemiology Of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Public Health View. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*;8(3):162–170
- Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar. (2. Basım) Ankara: Nobel Yayınları.
- Sadık, F. (2006), “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology (Third Edition)*. New York: Mcgraw Hill Companies Inc.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2017). Eğitimde Etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme. Ankara. Atlas Yayınevi.
- Sarı, H., Doğruk k, B., Yapar, B., Taşkesen Ü.S. (2020) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğetim Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi ve BEP. Kurnaz, A. ve Şeng n G.(Ed.) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Pegem Akademi.
- Selwyn N.(2014) *Digital Technology And The Contemporary University*. Abingdon, UK: Routledge.
- Sel uk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Senemoğlu,N.(2000).Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.Ankara:Spot Matbaacılık.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2011). Bilişsel Psikoloji. (Çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Storm BC, Stone SM, Benjamin AS.(2017). Using The Internet To Access Information Inflates Future Use Of The Internet To Access Other Information. *Memory*;25(6):717–23
- Sung V, Hiscock H, Sciberras E, Efron D. Sleep Problems In Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Prevalence And The Effect On The Child And Family. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2008;162(4):336–342.
- Soysal A. Ş., İlden-Koçkar A., Erdoğan E., Ve Ark. (2001b). “Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (Sayı:4), 225-231.
- Sucuoğlu, B. Ve Kargın, T. (2010) İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şahin, M.(2013). Teorik Ve Pratik Açından Dikkat ve Konsatrasyon. Bursa:Aile Akademisi Dergisi.
- Tan, Ş. (2007). Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi. Şeref Tan (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (S 255-271) İçinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Tannock, R. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advances İn Cognitive, Neurobiological, And Genetic Research. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 39, 65–100.
- Ulusoy, A. Ve Ark.(2002) Gelişim ve Öğrenme. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Vanlı, L. (2001). Hiperaktif Çocuklar Tanı ve Tedavi. Ankara. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Vuran, S. (2010). Davranış Problemleri İle Başetmek (Dealing With Behavioral Problems). İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde Kaynaştırma (Inclusion At Elementary Level). (260-287) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Grup Çalışması Yoluyla Geliştirme. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1638-1668.DOI: 10.26466/Opus.450972
- Yıldız Canpolat, C.(2015). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. Yıldırım Doğru, S.S(Ed.). Öğrenme Güçlükleri. Eğiten Kitap. Ankara.

- Yılmaz A. (1999) Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. Türk Psikoloji Yazıları.
- Young J. Common Comorbidities Seen İn Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Adolesc Med State Art Rev.* 2008;19(2):216–228. Vii.
- Yurdakul, N. A., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Karabulut N., 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.
- Zajonc RB. The Attitudinal Effects Of Mere Exposure. *J Pers Soc Psychol.* 1968;9:1–27.
- Zentall, S. S., Smith, Y. N., Lee, Y. B., ve Wiecezorek, C. (1994). Mathematical Outcomes Of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal Of Learning Disabilities*, 27, 510–519.
- Wagner, I. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In. H. Barcmann, W. Kinze Und N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit Und Konzentration Im Kindesalter. Interdisziplinaere Aspekt*, 72 - 80. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Wang, W. (2015). Factors Affecting Learners’ Attention To Teacher Talk İn Nine ESL Classrooms. *Teaching English As A Second Or Foreign Language*, 19(1), 1-20.
- Ward AF, Duke K, Gneezy A, Bos MW(2017). Brain Drain: The Mere Presence Of One’s Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *J Assoc Cons Res.*;2(2):140–54.
- Washington, N.D., E. Janosky Ve F. Ann (1990). Learning Style Preferences And The Satisfaciton And Performances Of Student Groups. *Academic Medicine*, 65, 14:716-720.
- Whalen, C. K. (1983). Hyperactivity, Learning Problems, And The Attention Deficit Disorders. In T. H. Ollendick Ve M. Hersen (Eds.), *Handbook Of Child Psychopathology*. New York: Plenum.
- Wolf M. Reader(2018), *Come Home: The Reading Brain İn A Digital World*. New York: Harper Collins.
- Wood E, Zivcakova L, Gentile P, Archer K, De Pasquale D, Nosko A. (2012).Examining The Impact Of Off-Task Multi-Tasking With Technology On Real-Time Classroom Learning. *Comp Educ*;58(1):365–37.

EKLER

EK 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu

EK 2: Araştırma Soruları

Ek 1: Bilgilendirilmiş Onam Formu

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
**(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi
Olmadan Doldurulmalıdır)**

Bu çalışma, “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik Yaptıkları Uygulamaların İncelenmesi” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Buket KURT ÖZDÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yapılan uygulamalar ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Süleyman ARSLANTAŞ’a yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı
Araştırmacı Unvan- Adı-Soyadı:

Süleyman ARSLANTAŞ/Buket KURT
ÖZDÖNER

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tari

Ek 2: Araştırma Soruları

Demografik Bilgiler:

Cinsiyet:

Yaş:

Kıdem:

Mezuniyet Alanı:

Dikkat İle İlgili Eğitim Aldı mı?:

Özel Eğitim Dersi Ya da Kursu Aldı mı? :

Uyarılma: Uyanıklık halidir. Bireyin yeni durumlar ile ilgili uyanıklığıdır. Fark etme ve yönelme süreçlerini işaret eder. İlgi alanlarına uygun ve yeni öğrenileceklerin, önceki başarılı yaşantılara dayanması uyarılma anlamında dikkat süreçlerini harekete geçirir.

1)Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik, uyarılma (Konu ve etkinliklerin farkına varması ve yönelmesi) sürecinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

Bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?

Odaklanmış Dikkat: Bireyin bir uyarıcıya, bir faaliyete konsantre olmasının ardından dışarıdan gelen diğer uyaranlara kendini kapatması yeteneğidir. Odaklanmış dikkat, beynin dikkatini hedef uyaran üzerinde uzun süre yoğunlaştırabilme yeteneğidir. Odaklanmış dikkatte, hedef uyaranı seçmek ve o uyarık ile ilgili göreve yoğunlaşmak önemlidir.

2)Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik odaklanma sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

Bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?

Sürekli Dikkat: Bireyin bir işe dikkatini vererek etkinliğin bitimine kadar dikkatini o iş üzerinde sürdürebilmesidir. Belli bir zaman dilimi boyunca dikkatin bir uyarıcı üzerinde yoğunlaşması ve sürdürülebilmesi anlamına gelir. Odaklanmış dikkatte merkeze hedef uyarana verilen tepki yer alırken, sürdürülen dikkatte süre ve süreklilik temele alınmaktadır.

3)Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden dikkati sürdürme becerisine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

Bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?

Seçici Dikkat: Organizmanın dikkat dağıtan durumları önemsemeyip tek bir uyarıcıya odaklanmasına seçici dikkat denir. Seçici dikkat, diğer uyarıcıları saf dışı bırakıp dikkatin belli bir uyarıcıya yöneltilmesidir. Seçici dikkat, hedef uyarının bulunduğu ortamda, dikkat dağıtan başka uyarıcılar olduğu durumlarda hedef uyarı ile bağını koparmamasıdır.

4)Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerinden seçici dikkat sürecine yönelik yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

Bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?

Bölünmüş Dikkat: Uyarıcıların yeterince anlaşılır verildiği durumlarda bölünmüş dikkat ortaya çıkar. Bu dikkat türünde birey aynı anda birden fazla işe odaklanabilir. Dikkatin bir uyarıcıdan diğerine kaydırılarak ya da aynı anda birden çok uyarıcıya dikkatini toplayabilme becerisidir. Bireyin, ilk bakışta karmaşık görünen, farklı uyarı ya da görevler ile karmaşa oluşturmada aynı anda ilgilenebilme ve uyarılar arası geçiş becerisidir.

5)Kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik bölünmüş dikkat ve dikkat geçişlerinde yaptığınız etkinlik ve düzenlemeler nelerdir?

Bu dikkat sürecinin gelişmesini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?