

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)

**DİKKAT TOPLAMA EĞİTİM PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİKKAT TOPLAMA DÜZEYİ, BENLİK ALGISI VE
BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

B. Dilek KARADUMAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Belka Özdoğan

ANKARA, 2004

**Bu tez Türkiye Bilimler Akademisi'nin Sosyal
Bilimlerde Yurt içi- Yurt dışı BütünleŐtirilmiŐ Doktora
Burs Programı tarafından desteklenmiştir.**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,
Bu alışma j¼rimiz tarafından.....
Anabilim dalında DOKTORA TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul
edilmiştir.

Tez J¼rиси Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Başkan
Üye
Üye
Üye
Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.

...../...../ 2004

Prof. Dr. Meral Uysal
Enstitü M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bir çok insanın desteğini gördüm. İlk olarak beni sürekli destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof.Dr. Belka Özdoğan'a, tez izleme jürisinde bulunan Prof. Dr. Figen Çok'a ve Prof. Dr. Nilüfer Darıca'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından verilen yurt içi-yurt dışı birleştirilmiş doktora burs programı doğrultusunda desteklenmiştir. Vermiş oldukları bursla "dikkat ve dikkat toplama" konusunda yurtdışında eğitim almamı ve böylece bu konuda ufkumu genişletmemi sağlayan sayın TÜBA yetkililerine teşekkür ederim.

Yurt Dışında bulunduğum süre içinde bana her türlü imkanı sağlayan Kanada, British Columbia, University of Victoria, Psikoloji Bölüm Başkanı Sayın Catherine Mateer ve yurt dışı akademik danışmanım Sayın Kimberly Kerns'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın uygulamaları sırasında yardım ve desteklerini esirgemeyen, Mehmetçik İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine aynı zamanda, uygulamalar sırasında gösterdikleri gayret ve ilgileri içinde sevgili öğrencilerine çok teşekkür ediyorum.

Yaşamım boyunca desteklerini her zaman hissettiğim aileme, eşim, İlhan'a ve biricik kızım Tuvana Dilan'a en içten sevgilerimi sunarım.

ÖZET

DİKKAT TOPLAMA EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT TOPLAMA DÜZEYİ, BENLİK ALGISI VE BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Karaduman, B. Dilek

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Belka Özdoğan

Ankara, 2004 –203 sayfa

Bu çalışmada, dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, ilköğretim okullarının 4.ve 5.sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeylerini artırmaya yönelik yapılandırılmış bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programın öğrencilerin, dikkat, benlik algısı ve başarı düzeyi üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlayan, deney-kontrol gruplu, ön test-son test ölçümlü 3X2 lik Split-plot desen kullanılmıştır.

Araştırma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan, Mehmetçik İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. İlk olarak, bu öğrencilerin tümüne Cattell Uluslararası Zeka Ölçeği 2A formu uygulanmıştır. Bu ölçeğe göre, ZB \geq 95 olarak belirlenen 105 öğrenci arasından tesadüfi olarak seçilen 96 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Daha sonra, öğrenciler raslantısal olarak, deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Deney grubu iki farklı eğitim almak üzere ayrılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere, Öğrenci bilgi formu, Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, 4. ve 6. sınıflara yönelik, Benlik Algısı Soru Listesi, ön test olarak uygulanarak, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait birinci dönem başarı notların aritmetik ortalaması, başarı notu olarak hesaplanmıştır. Daha sonra deney gruplarında bulunan deneklere 24 oturumdan oluşan eğitim programları uygulanmıştır. Kontrol grubu ile

herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden bir hafta sonra aynı testler, son test olarak uygulanarak, öğrencilerin ikinci dönem başarı notları alınarak grupların, dikkat toplama düzeyleri, benlik algılama ve başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Grupların n test-son test puanları üzerinden gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için, tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. F değerinin anlamlı çıktığı testlerde Scheffe testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Her grubun kendi içinde n test-son test arası değişimlerinin anlamlı olup olmadığı ise, ilişkili t testi uygulanarak incelenmiştir. Grupların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre n testleri ve son testleri arasındaki farklılıklar ise, Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algısı üzerinde ve okul başarısı üzerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

SUMMARY

THE EFFECT OF ATTENTION TRAINING PROGRAM ON FOURTH AND FIFTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTENTION, SELF CONCEPT AND ACHIEVEMENT LEVELS

Karaduman, Berat Dilek

PhD. Department of Educational Sciences

(Educational Psychology Program)

Adviser : Belka Özdoğan

Ankara, 2004 –203 page

The purpose of this study is to examine the effect of attention training program on the 4 th and 5 th grade primary school students attention, self concept and school achievement levels.

The study was carried out in Mehmetçik primary school, located in Mamak province in Ankara during the period of 2001- 2002 academic year.

There were two experimental groups and one control group. One of the experimental group received only attention training program. The other experimental group received attention training program with motivational instructions and positive feedbacks. Control group did not receive any manipulation.

The subjects were randomly assigned to experimental (48) groups and control (48) group. Groups were held three times a week for 8 weeks.

Two way analysis of variance in accordance to 3 X 2 split-plot factorial design was applied to the experiment and control groups' pre and post tests scores.

The statistical analysis of the data showed that, attention training program had a positive effect on the attention, academic self concept and school achievement levels of the students. There was no differences in terms of sex and grades of students. Upon these results, it can be said that, attention training program exerted positive changes on attention, academic self concept and school achievement levels of students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
SUMMARY.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
EKLER LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Tezin Amacı	5
Denenceler	5
Sınırlılıklar	6
Araştırmanın Önemi	6
Dikkatin Tanımı	10
Dikkat Kavramının Tarihsel Süreçte İncelenmesi	14
Dikkat İle İlgili Kuramlar	17
Dikkatin Biyolojik Temeli	18
Bilişsel Yaklaşım ve Dikkat Toplama	19
Dikkat Modelleri	21
Dikkatin Klinik Modeli	21
Bilgi İşlem Modeli.....	23
Dikkatin Davranışsal Modeli.....	25
Dikkatin Gelişimi	26
Dikkatte Bireysel Farklılıklar ve Bireysel Bir Özellik Olarak Dikkat	29
Dikkat Toplama Becerisinin Öğrenme Üzerindeki Önemi	31
Dikkat Toplayamama	34
Dikkat, Okul Başarısı ve Benlik kavramının ilişkisi.....	38

Dikkat Sorunlarını Kontrol Altında Tutma	43
Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu.....	46
Dikkat Eksikliğinin Davranışsal ve Sosyal Sonuçları	58
Dikkat Problemlerinin Azaltılmasında Kullanılan Yaklaşımlar.....	60
Dikkat Sürecinin Eğitimi Programının Kuramsal Yapısı.....	61
Dikkat Sürecinin Eğitimi Programındaki Ölçütler	62
Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	
Dikkat Toplama Çalışmalarında Kullanılan Eğitim Programları	77

BÖLÜM II

YÖNTEM	85
Araştırmanın Deseni	85
Araştırma Grubu	86
Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	93
Öğrenci Bilgi Formu.....	93
Cattell Uluslararası Zeka Testi:	93
d2 Dikkat testi	94
Bourdon Dikkat Testi	95
4-6. Sınıf Öğrencileri İçin Benlik Algısı Soru Listesi	96
Uygulanan Dikkat Toplama Eğitim Programı	99
Dikkat Toplama Eğitim Programının Temel İlkeleri	101
Dikkat Toplama Eğitim Programı Uygulaması Örneği	101
Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler	101

BÖLÜM III

BULGULAR	104
Araştırmanın 1a Denencesine Yönelik Bulgular	104
Araştırmanın 1b Denencesine Yönelik Bulgular	106
Araştırmanın İkinci Denencesine Yönelik Bulgular	108
Araştırmanın Üçüncü denencesine yönelik bulgular	114
Araştırmanın Dördüncü denencesine yönelik bulgular	116
Araştırmanın Beşinci denencesine yönelik bulgular.....	123

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM	130
Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	130
Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	132
Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	134
Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	136
Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması	137

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	139
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	140
Teze Yönelik Öneriler	141
KAYNAKÇA	142

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK I Öğrenci Bilgi Formu	182
EK II Bourdon Dikkat Testi.....	184
EK III d2 Dikkat Testi	186
EK IV Benlik Algısı Soru Listesi.....	188
EK V Dikkat Toplama Eğitim Programından Alıştırma Örnekleri	191
EK VI İzin Dilekçesi	201

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

BÖLÜM II

Tablo 1	Araştırmanın Deseni	86
Tablo 2	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	87
Tablo 3.	Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler	88
Tablo 4.	Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler	90
Tablo 5.	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler	92
Tablo 6.	Benlik Algısı Soru Listesinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	98

BÖLÜM III

Tablo 7.	Bourdon Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	104
Tablo 8.	Bourdon Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları	105
Tablo 9.	d2 Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	106
Tablo 10.	d2 Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ön Test–Son Test ANOVA Sonuçları	107
Tablo 11.	Benlik Algısı Soru Listesi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108

Tablo 12. Benlik Algısı Soru Listesi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları	109
Tablo13. Benlik Algısı Soru Listesi Birinci Alt-Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	110
Tablo 14. Benlik Algısı Soru Listesi Birinci Alt-Boyut Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları	111
Tablo 15. Benlik Algısı Soru Listesi İkinci Alt- Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 16. Benlik Algısı Soru Listesi İkinci Alt- Boyut Toplam Puanlarının Ön Test-Son Test Anova Sonuçları.....	112
Tablo 17. Benlik Algısı Soru Listesi Üçüncü Alt- Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	113
Tablo 18. Benlik Algısı Soru Listesi Üçüncü Alt- Boyut Toplam Puanlarının Ön Test–Son Test Anova Sonuçları.....	114
Tablo 19. Başarı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	115
Tablo 20. Başarı Puanlarının Ön Test–Son Test Anova Sonuçları	115
Tablo 21. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Ön Test–Son Test Bourdon Dikkat Testi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	116
Tablo 22. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	117

Tablo 23. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	117
Tablo 24. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin başarı Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	118
Tablo 25. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	119
Tablo 26. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin d2 dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	119
Tablo 27. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	120
Tablo 28 . Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	120
Tablo 29. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	121
Tablo 30. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat testi Ön Test–Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	121
Tablo 31. Kontrol Grubundaki öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	122

Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test– Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması ...	122
Tablo 33. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	123
Tablo 34. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	124
Tablo 35. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test–Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	124
Tablo 36. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test–Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	125
Tablo 37. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test–Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	125
Tablo 38. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat testi Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	126
Tablo 39. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	126
Tablo 40. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	127

Tablo 41. Kontrol Grubundaki öğrencilerin Bourdon dikkat testi Ön Test-Son Test Puanlarının cinsiyete Göre Karşılaştırılması	127
Tablo 42. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	128
Tablo 43. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	128
Tablo 44. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	129

Karaduman, B. Dilek, Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Danışman: Prof. Dr. Belka Özdoğan 203 s.

Bu çalışmada, dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere, Öğrenci bilgi formu, Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, 4. ve 6. sınıflara yönelik, Benlik Algısı Soru Listesi, ön test olarak uygulanarak, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait birinci dönem başarı notların aritmetik ortalaması, başarı notu olarak hesaplanmıştır. Daha sonra deney gruplarında bulunan deneklere 24 oturumdan oluşan eğitim programları uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden bir hafta sonra aynı testler, son test olarak uygulanarak, öğrencilerin ikinci dönem başarı notları alınarak grupların, dikkat toplama düzeyleri, benlik algılama ve başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Grupların ön test-son test puanları üzerinden gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için, tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. F değerinin anlamlı çıktığı testlerde Scheffe testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Her grubun kendi içinde ön test-son test arası değişimlerinin anlamlı olup olmadığı ise, ilişkili t testi uygulanarak incelenmiştir. Grupların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ön testleri ve son testleri arasındaki farklılıklar ise, Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algısı üzerinde ve okul başarısı üzerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Karaduman, B. Dilek, The Effect of Attention Training Program on Fourth and Fifth Grade Primary School Students' Attention, Self Concept and Achievement Levels, PhD, Adviser : Prof. Dr. Belka Özdoğan, 203 p

The purpose of this study is to examine the effect of attention training program on the 4th and 5th grade primary school students attention, self concept and school achievement levels.

There were two experimental groups and one control group. One of the experimental group received only attention training program. The other experimental group received attention training program with motivational instructions and positive feedbacks. Control group did not receive any manipulation.

The subjects were randomly assigned to experimental (48) groups and control (48) group. Groups were held three times a week for 8 weeks.

Two way analysis of variance in accordance to 3 X 2 split-plot factorial design was applied to the experiment and control groups' pre and post tests scores.

The statistical analysis of the data showed that, attention training program had a positive effect on the attention, academic self concept and school achievement levels of the students. There was no differences in terms of sex and grades of students. Upon these results, it can be said that, attention training program exerted positive changes on attention, academic self concept and school achievement levels of students.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dikkat, günlük etkinliklerimizin bir çoğunda olduğu gibi, eğitim ve iş yaşamında da bilişsel işlevlerin en önemli parçalarından biridir. Dikkat, uyarıcının farkında olmak olarak tanımlanabilir. Bu uyarıcılar düşünceler ve anılarda olduğu gibi içsel, ya da görüntü ve seslerde olduğu gibi dışsal, olabilmektedir. Dış dünyadaki uyarıcıların büyük bir kısmı duyu organlarınca yakalanır, ancak bir kısmı seçilerek algılanır. Birey bütün uyarıcılarla aynı anda ilgilenemez çünkü, sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Bu nedenle, beyin belirli değişkenlerin etkisi altında gelen uyarıcıların bir kısmını seçici olarak algılar.

Massoro ve Cowan'a (1993) göre, bilginin duyusal kayıttan, kısa süreli belleğe geçişinde en önemli kontrol süreci dikkattir. Birey, bilinçlilik ve farkındalıkla gelen bilgileri kısa süreli belleğe aktarır. Bireyin bilinçli kapasitesi sınırlı olduğundan, dikkat edilen bilginin dışındaki bilgiler farkındalığa ulaşmadan duyusal kayıta kaybolur .

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. Algısal seçimi etkileyen değişkenler iki grupta toplanabilir. Bunlar;

1. Algılanan uyarıcıyla ilgili değişkenler,
2. Algılayan bireyle ilgili özelliklerdir.

1. Algılanan uyarıcıyla ilgili değişkenler:

Uyarıcıda değişiklik olduğunda duyu organı tarafından fark edilir. Uyarıcının büyüklüğü dikkatimizi çeker ve uyarıcı büyüdükçe yani, şiddeti arttıkça dikkatimizi daha çok çeker. Parlak renkler, yüksek ses gibi. Bir duyu organı, bir uyarıcıya uzun süre maruz kalırsa, o uyarıcıya uyum yapar.

2. Algılayan bireyle ilgili özellikler:

Beklentilerimiz, ilgilerimiz, gereksinimlerimiz, inançlarımız, bireysel değerlerimiz ve daha önceki deneyimlerimizden öğrendiklerimiz, algılamamızı etkileyen etkenlerdir.

Geschwind' in (1982) vurguladığı gibi, bireyin normal olarak zihinsel işlevde bulunabilmesi için belli bir andaki uyarıcılardan sınırlı sayıda seçim yapması gerekmektedir. Bu seçim işinin, düşünce ve davranış birlikteliği sağlayabilmesi için de belli bir zaman sürmesi zorunludur. İnsanların bir çok etkinliklerini yöneten dikkat, temel olmasına karşın basit bir zihinsel işlev değildir (Niemann, 1989).

Bebekliğin erken dönemlerinden, tüm yaşam boyunca dış dünyanın algılanmasında dikkat büyük bir öneme sahiptir. Dikkat benlik bütünlüğü, sosyal etkileşim ve zihinsel etkinlikler için de gereklidir. Yeni doğan bir bebek belli bir uyarıcıya seçici olarak dikkatini veremez. Beynin olgunlaşması belli bir düzeye ulaştığında, dikkat gelişmeye başlar.

Dikkat, öğrenme ile ilgili birçok görevde yer alır ve erken yıllardan itibaren bilişsel temsillerin gelişimine şekil verir (Derryberry ve Reed, 1996). Etkili bir dikkat düzeyine sahip öğrenci ile dikkatsiz ya da dikkat düzeyi sınırlı olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri farklıdır. Dersin sonuna kadar dikkatin sürdürülebilmesi, öğrenme sürecini etkileyen en önemli özelliktir. Öğrencinin ilgi düzeyi, öğrenme durumuyla ilgili geçmiş yaşantıları ve güdülenme düzeyi de dikkat süreci ile doğrudan ilişkilidir (Anderson ve Armbruster, 1988).

Öğrenme farklılıkları bir dereceye kadar öğrencinin öğrenme güdüsü (motivasyonu) ve öğretim hizmetlerinin niteliği ile açıklanabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin başında öğrenmeye karşı güdülenmeleri büyük önem taşımaktadır (Erden,1993). Fidan'a (1986) göre güdülenmiş öğrenci ile güdülenmemiş öğrenci arasında farklar bulunmaktadır. Güdülenmiş davranışların en önemli özelliği, ilgi duyma ve dikkat etmede sürekliliktir.

Çocuğun yaşamında okulun ve okulla ilgili yaşantıların önemi büyüktür. Öğrenme sorunu olan öğrenciler için yaşam zor olabilir. Etkili bir öğrenme için, öğrencinin dikkatini toplamış olması gerekir. Öğrenmeyi etkileyen etkenlere baktığımızda; dikkat ve genel uyanıklık, motivasyon, aktif katılım ve geri bildirim önemli olduğu söylenebilir.

Dikkatin bir noktaya toplanabilmesinde güçlük, dış uyaranlarla dikkatin çok kolay dağılabilmesi, unutkanlık, eşyalarını ya da oyuncaklarını sık sık kaybetme ve düzensizlik gibi belirtiler dikkat sorunları bulunduğunu gösterir (Ercan ve Aydın, 1999).

İlköğretim yıllarındaki dikkat sorunları başarısızlıkla korelasyon göstermektedir. Bu nedenle, başarısız öğrenciler için etkili olacağı düşünülen önleyici yöntemlerin geliştirilmesi önemli bir sosyal konudur.

Dikkat sorunu olan çocuklar daha sonraki yıllar için önemli sorunlar oluşturabilirler (Moffitt,1990). Mann ve Brady, (1988) ile Stone ve La Greca' ya (1990) göre, dikkat sorunu nedeniyle akademik başarısızlık gösteren çocukların sorunları akademik alanla sınırlı kalmamaktadır. Benlik kavramı, dili kullanma becerisi, kişilerarası ilişkilerde de sorunlar görülmektedir. Olumsuz sonuçları önlemek ya da en az düzeye indirebilmek için erken dönemlerde yapılacak müdahaleler önemlidir.

Levin ve Kleber'e (1995) göre, dikkati toplama sorunu dört alanda incelenebilir. Bunlar;

1. *Biyolojik alanda*;merkezi sinir sisteminden ya da hormonlardan kaynaklanan bozukluklar,
2. *Bilişsel alanda*;algı, zihinsel yetersizlik, yetersiz düşünme stratejisi ve kapasite sorunları,
3. *Duyusal alanda*;süregelen duygusal çatışmalar, nörotik eğilimler ve güdülenmeyle ilgili sorunlar,
4. *Sosyal alanda*;anne-babayla, kardeşlerle ya da öğretmenlerle yaşanan çatışmalardır.

Bunların yanı sıra çeşitli çevre etkenleri de dikkat toplamayı olumsuz yönde etkileyebilir.

Dreesmann (1986), çocuğun sınıfta dikkatini toplayamamasında çevresel koşulların örneğin, sınıftaki gürültü ve ısının önemli rol oynadığını saptamıştır. Kişinin yaşadığı çatışmalar, ailedeki aksaklıklar, uyarıcı

yoğunluğu ve aşırı başarı beklentisi gibi durumlar da dikkati toplamayı olumsuz yönde etkilemektedir.

Aydın'a (1999) göre, okul ortamında karşılaşılması doğal olan başarısızlık durumunu, sadece zihinsel etmenlere ya da tembellik gibi düşük güdü düzeyine değil, dikkati toplama ile ilgili bir sorun olarak değerlendirmek daha gerçekçidir. Başarısızlık durumlarının sıkça yaşanması, kişinin kendine güveninin zayıflamasına ve olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olabilir (Zimmerman ve Schunk, 1998).

Okul ortamındaki bir çok görev, yaşa uygun yeterli performans gösterebilmek için dikkatin sürekliliğini gerektirir. Sürekli dikkat, seçiciliğin ve yoğunlaşmanın uygun ve gerekli olduğu durumda harekete geçmesi ve devam etme yeteneğidir.

Alanyazında, dikkat toplama konusunda yapılan araştırma ve çalışmaların daha çok hastanelerden ve eğitim merkezlerinden gönderilen, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar (Kerns, Eso ve Thomson,1999; Williams, 1987, 1989), kafa travması geçirmiş çocuklar (Niemann,1989; Ruff, Mahaffety, Engel, Farrow, Cox ve Karzmark,1994; Sohlberg ve Mateer 1987b; Thomson,1995), kanser tedavisinin yan etkisi olarak ortaya çıkan dikkat sorunu olan çocuklar (Butler ve Copeland 2002) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ülkemizdeki okullarda yaygın olarak gözlenen sorunlardan biri, dikkat sorunlarıdır. Gerek normal, gerekse dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan çocuklar bu sorundan dolayı, akademik başarısızlık göstermekte ve bununla bağlantılı olarak olumsuz benlik kavramı geliştirmektedir. Bu derece önemli bir soruna yönelik uygulamalar ve eğitim programları ise yok denecek kadar azdır. Bu çalışma böyle bir gereksinimi karşılamak amacıyla planlanmıştır.

Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan dikkat toplama eğitim programı ve dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programının, onların dikkat toplama düzeyi, benlik kavramı ve başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Denenceler

- 1a.** Dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin Bourdon dikkat testi son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Bourdon dikkat testi puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.
- b.** Dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin d2 dikkat testi son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşük olacaktır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin d2 dikkat testi puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.
- 2.** Dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin Benlik algısı soru listesi son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Benlik algısı soru listesi puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.
- 3.** Dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik, Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin aritmetik ortamasından elde edilen son test başarı puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacaktır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puan ortalamalarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.

4. Dikkat toplama eğitimi, dikkat toplama eğitimi ve güdüleme ile kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı puanları;
 - a) ön test puanları arasında anlamlı bir fark beklenmemektedir.
 - b) son test puanları arasında ise anlamlı fark beklenmektedir.
5. Dikkat toplama eğitimi, dikkat toplama eğitimi ve güdüleme ile kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı puanları;
 - a) ön test puanları arasında anlamlı bir fark beklenmemektedir.
 - b) son test puanları arasında ise anlamlı fark beklenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamına alınan denekler, Ankara ili, Mamak ilçesi, Mehmetçik ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırma kapsamına alınan denekler, alt sosyo-kültürel düzeyden seçilmiştir.
3. Araştırmada kullanılan Dikkat toplama eğitim programı, görsel dikkati geliştirmeye yöneliktir.

Araştırmanın Önemi

Dikkat, en genel anlamıyla zihinsel etkinliğin bir durum üzerinde yoğunlaşması, odaklaşmasıdır. Bilgiyi işleme sürecinde duyu organlarımız bir çok uyarana karşı karşıyadır. Bu süreçte, uyarıcıların önemli olanlarının seçiminde etkili olan birinci etken dikkattir.

Gagne'ye (1988) göre dikkat, bilginin duyusal kayıttan, kısa süreli belleğe geçişinde en önemli kontrol sürecidir.

Dikkat, aynı zamanda bireyin zihinsel uyanıklık gücünü vurgulamaktadır. Etkili bir öğrenme, dikkatin çalışılan konuya çekilmiş olmasını gerektirir. Bu nedenle, bireyin öğrenme yeterliliği üzerinde doğrudan etkili olan değişkenlerden birisidir (Uluğ, 1991).

Dikkat sürecini etkileyen bir dizi psikolojik, çevresel ve sosyal değişkenler söz konusudur. Bu değişkenlerden bazıları; bireyin zeka düzeyi, algı ve bellek süreçlerinin işleyişi, başarısızlık endişesi, organizmanın içinde bulunduğu iç ve dış fiziksel uyaranlar (beslenme, uyku eksikliği, yorgunluk, ısı, ışık, ses gibi), anne-baba tutumları ve öğrenme ortamıdır. Öğrenme ve güdülenme konularında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda da dikkat üzerinde yoğunlaşmaktadır (Aydın, 1999).

Dikkat toplama, istek üzerine bilincimizin bir konu üzerine toplanması halidir. Dikkat ederken bütün zihinsel yeteneklerimiz etkin hale geçmektedir. Etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından özel bir öneme sahiptir. Dikkat toplamada ön koşul; motivasyon, ilgi ve ben' in gelişimidir. Yetenekler ve ayrıca çalışma şeklinin etkisi de vardır (Özdoğan, 1999).

Ettrich'e (1998) göre dikkat toplama, " insanın dikkatini bilinçli olarak belirli bir noktaya toplayabilme becerisidir ve dikkat toplama sürecinde bireyin zihinsel gelişimi, yaşı ve bireysel özellikleri önemli rol oynar ”.

Lauster (1975), dikkat toplamayı, zihinsel bir odaklanma ve üst düzeyde bir dikkat olarak tanımlamaktadır.

Helmke ve Renkl'e (1993) göre, öğretmenlerin okuldaki en önemli sorunu, öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması, bu nedenle dersin akışını engellemeleri ve öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle işbirliği halinde çalışamamalarıdır. Aynı araştırmacıların yaptıkları bir çalışmada, çocukların dikkatini toplamasında öğretmenin rolü olduğu bulunmuştur. Öğretmenin ders işleme yöntemi ve öğrenci merkezli eğitim, çocukların dikkatlerini toplamasını olumlu olarak etkilemiştir. Sınıfın büyüklüğünün, çocukların zeka düzeylerinin ve sınıftaki sosyal etkileşimin de dikkat üzerinde önemli bir rolü vardır. Ancak, öğretmenin tutumu hepsinden daha etkilidir.

Önemli olmayan bilgiden, önemli olanı ayırt etmek ve önemli bilgi üzerinde odaklaşarak, öğrenme görevini gerçekleştirmek, dikkatli öğrencinin özelliklerindedir. Öğrencinin dikkatini bir konu üzerinde toplamadan çalışmaya direnmesi, boşuna zaman yitirmekten başka bir şey değildir, çünkü dikkat olmadan öğrenme de olmaz. Bu tür çalışma anlayışı verimli olmadığı

gibi, aynı zamanda öğrencide ders çalışmaya karşı genel bir isteksizlik, ilgisizlik, hoşnutsuzluk ve bıkkınlık duygusunun ortaya çıkmasına da neden olur (Uluğ, 1991).

Dikkat toplama bozuklukları genellikle çocukların ilköğretime başladığı yıllara kadar fark edilmez ya da göz ardı edilir. İlköğretimin 4. ve 5. yıllarında ise daha sıklıkla ortaya çıkmaktadır.

Okula başladıktan sonraki dönemde çocuğun bir konu üzerinde dikkatini toplaması istenir. Bir süre yerinde oturması ve dersi dinlemesi beklenir (Özdoğan,1999). Bu dönemde anlaşılmaya başlayan dikkat sorunları genellikle şöyle ifade edilir; “sanki akli hep başka yerlerde, aşırı dalgın, hayal dünyasına dalıp gidiyor, kendisine bir şey söylendiğinde sanki dinlemiyormuş gibi görünüyor, beş dakikalık işi üç saatte yapıyor” (Ercan ve Aydın,1999).

Dikkat ve dikkat toplama becerisinin okul yıllarının her döneminde büyük bir öneme sahip olduğunu, bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak dikkat toplama yeteneğinin geliştirilmesine özel bir önemin verilmesi gerektiğini belirten Ettrich (1998), böylece daha sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek eğitimsel sorunların azaltılabileceğini belirtmektedir.

Dikkat toplama; algı, bellek, güdülenme ve ben'in geliştirilmesi ile ve bu konuda yapılacak düzenli bir eğitimle sağlanabilir. Yani, dikkatin bir konu üzerinde toplanması öğretilebilir ve varolan kapasite geliştirilebilir (Özdoğan, 1999). Dikkat toplama becerisini geliştirmek her öğrencinin başarabileceği bir özelliktir.

Erken müdahale ve uygun tedavi, olumsuz gelişimsel yörüngeyi değiştirebilir. Dikkatsizlik belirtileri gösteren ancak hiperaktivitesi olmayan öğrenciler, gözden kaçmakta ve akademik başarısızlıkları ya da öğrenme sorunları oluşana kadar tanınmamaktadırlar (Barkley, 1998).

Koruyucu ruh sağlığı alanında normal çocuklarla dikkat toplama programlarının uygulamalarına rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri; risk altındaki çocuklar için geliştirilen “Head Start “ dikkat eğitimi ve sınıflama programıdır. Earhard (1970), dikkat eğitimi ve sınıflandırma programını geliştirirken dört yaş çocuklarının yeterliliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne almıştır. Bu programda uyarıcı şekiller, tahta bloklar, üç boyutlu hayvanlar gibi ilgi çekici değişik materyaller ve öğrenme materyallerinin oyun olarak sunulması yer almıştır. Bu programa katılan çocuklarda iyi bir bilişsel yeterlilik, okula iyi hazırlık ve yüksek okul başarısı düzeyi olduğu

görülmüştür. Head Start eğitim programındaki öğretmenler bu eğitim programının etkisini olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Ülkemizde ise Kaya (1989) ve Kaymak (1995) anaokulu öğrencileriyle yaptıkları çalışmaların sonucunda, programın görsel algılama, el göz koordinasyonu ve dikkat toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu saptamışlardır. Başka bir çalışmada Kaymak (2003), ilköğretim 2. ve 3. sınıflara devam eden ve alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin dikkat toplama becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladığı dikkat toplama eğitimi programının etkili olduğunu bulmuştur. Bu dikkat toplama materyalleri, çocukların el göz koordinasyonlarını ve dikkat becerilerini geliştirdiği gibi, başarıya duygusu yaratarak benlik saygısının yükselmesini de sağlamaktadır. Benlik saygısı yüksek olan çocukların dikkatlerini bir konu üzerinde toplamaları ve bununla paralel olarak okul başarıları da yüksek olmaktadır (Özdoğan ve Karaduman 2000).

Dikkat, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından özel bir öneme sahiptir. Dikkati toplama yeteneği, okulda başarılı olabilmek için gereklidir. Bu nedenle dikkatini yeterli derecede veremeyen öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili sorunların olması kaçınılmazdır.

Selçuk'un (2000) belirttiği gibi, yurdumuzda dikkat eksikliği olan bir çok çocuk okul yılları boyunca saptanamamaktadır. Bu çocuklar dikkat yetersizliğinden dolayı akademik başarısızlık göstermekte ve bununla bağlantılı olarak olumsuz benlik kavramı geliştirmektedirler. Barkley'e (1998) göre ise, ilköğretim yıllarındaki dikkat sorunları daha sonra farklı alanlarda sorunlara neden olabilir.

Ülkemizde okullarda yaygın görülen önemli sorunlardan biri, dikkatini toplayamayan ve bunun sonucunda başarısızlık yaşayan öğrenciler olmasına karşın bu soruna yönelik uygulamalar ve eğitim programları bulunmamaktadır.

Öğrenciyi başarısızlığa götürecek tüm faktörler belirlenerek ortaya çıkmadan gerekli önlemlerin alınması ve sorunun ortaya çıkma olasılığının en aza indirilmesi önemlidir. Araştırmalar erken müdahalelerin, çocukların akademik başarısızlığını önlemede, yaşamlarındaki olumsuz etkilerini azaltmada önemli olduğu konusunda aynı görüştedirler. Özellikle de içinde yaşadıkları çevresel koşullar nedeniyle risk altında bulunan çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini erken yaşlarda desteklemek önemlidir (Bekman,

1998). Bu nedenle, okulun ilk yıllarında dikkat toplama konusu ve dikkat toplama sorunlarının bu konuda bir sorun yaşamadan önlenmeye çalışılması önem kazanmaktadır.

Bu araştırma alana bazı katkılar sağlayacaktır. Öncelikle, çeşitli materyallerden yararlanılarak hazırlanan ve dikkat toplama becerisini artırmaya yönelik eğitim materyali, ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında bulunan tüm çocukların dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir. Buradan hareketle, ilköğretimin önemli bir dönüm noktası olan ve derslerin önceki yıllarla karşılaştırıldığında daha zorlaştığı ve ergenlik döneminin başlangıcıyla birlikte öğrencilerin ilgisinin derslerden çok bireyin kendisine, yöneldiği 4. ve 5. sınıflarda bulunan öğrencilere yönelik bu eğitim programını geliştirmenin ve etkinliğini test etmenin, okul ortamında öğrencilere yönelik koruyucu ruh sağlığı etkinlikleri olarak programın Türkiye'ye kazandırılması açısından önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Genel olarak bu alandaki araştırmalar çok az sayıdadır ve gelecekte çok fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulacaktır.

Araştırmanın alana başka bir katkısı da dikkatin eğitimle geliştirilebileceğinin vurgulanmasıdır.

Dikkatin Tanımı

Dikkat, farklı bilişsel olayları içeren, çok önemli psikolojik süreçlerden biridir. Aynı zamanda dikkat, çok geniş bir kavramdır, Meldmann (1970) literatür taramasından sonra dikkatin iki düzineden fazla anlamını ve tanımını bulmuştur. Genel olarak dikkat, çok boyutlu bilişsel bir kapasite olarak ele alınır. Öğrenme, hatırlama, iletişim, problem çözme, algılama ve bütün diğer bilişsel alanlarda etkilidir (Sohlberg ve Mateer, 1987a). En temel düzeyde Luria'nın (1973) tanımlamasında, ilk fonksiyonel birim olarak dikkat, bilinçlilikte ortaya çıkar ve zihnin uyarılmışlık düzeyini ifade eder. Uyarılmışlığın devam etmesiyle oldukça yakından ilgili diğer bir kavram da sürekli dikkattir. Sürekli dikkat, tutarlı davranışsal tepkinin belli bir zaman içinde etkinlik sonuna kadar devam etme yeteneğidir (Kerns ve Mateer, 1996).

William James'e (1890) göre " *Herkes dikkatin ne olduğunu bilir. Dikkat aynı anda mümkün olan objeler ya da düşünce ırmakları gibi görünenler arasından bir tanesini açık seçik ve canlı bir şekilde beynin sahiplenmesidir. Diğer bir deyişle, bazı uyanlarla ilgilenebilmek için, diğer uyarıcılardan kendini uzak tutmak, geri çekmektir. Odaklanma ve bilinç konsantrasyonu, dikkatin temelini oluşturur* (Akt.Wood,1988). James'in dikkati tanımlamasında seçicilik, yoğunluk, algı ve bilişler yer almaktadır.

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

Gaddes ve Edgell (1994) dikkatin iki çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bunlar, pasif ve aktif dikkat olarak adlandırılır. Pasif dikkat, kişinin istemsiz olarak, hiçbir çaba harcamadan çevresindeki dışsal uyarıcılar arasından belli bir uyarıcıya yoğunlaşmasıdır. Örneğin, çok parlak bir ışık, keskin bir koku ya da ani bir gürültü gibi. Aktif dikkat ise, kişinin istemli olarak belli bir şeye odaklanmasını gerektirmektedir. Aktif dikkat için; bireyin, dikkat etmesi gereken uyarıcıya ilgi ve ihtiyaç duyması, uyanık olması, dikkatini yoğunlaştırabilmesi ve gerekli olan çabayı göstermesi önemlidir.

Posner ve Rafal (1987) dikkatle ilgili üç önemli yapıyı tanımlamaktadır. Bunlar; a) Uyanıklık ya da odaklanmış dikkat; fiziksel ve zihinsel olarak tepki vermeye hazır olmak. b) Seçici dikkat; belli uyanları süreç içinde seçerken diğerlerini elemektir. Seçici dikkat seçilen bilgiye tepki verme işini artırmaktadır. c) Genel dikkat hali ya da sürekli dikkat; uzun bir zaman diliminde belli bir göreve zihinsel çabanın devam ettirilebilme yeteneğidir.

Bilişsel psikologlar, bilişsel süreçleri dikkat ile ilgili davranışlarla açıklamaya çalışırlar. James'in ilk zamanlardaki istemli dikkati açıklarken belirttiği gibi, dikkat belli bir dikkat düzeyinde devam edebilmek için seçicilik ve çabaya gereksinim duyar.

Dikkat, genel olarak hem bilişsel hem de davranışsal kavramları içermektedir. Davranışsal olarak dikkat, kesin ve açık davranış ve tepkilerin çalışılması ile tanımlanmıştır. Örneğin, belli bir objeye yönelim ve değişkenleri inceleyerek, bu davranışları kontrol etmek için çalışan değişkenlerin fonksiyonel ilişkilerini inceler. Bu tür açık dikkat davranışları,

doğrudan bireyin çevre ile etkileşimini inceleyerek ya da dolaylı olarak bireyi tanıyan diğer bireylere, bu davranışın ortaya çıkma sıklığını sorarak elde edilir. Dikkat, aynı zamanda bilişsel süreçle açıklanabilir. Bilişsel dikkat, doğrudan gözlemlenemez, çünkü, içsel olarak oluşur. Psikolojik testler gibi, örneğin, Sürekli Performans Testi (Continuous Performance Test), (Rosvold, Mirsky, Sarason, Bransome ve Beck, 1956) doğrudan ölçülebilen ürünler, test puanları ve beyin etkinliklerinin resmi gibidir. Bu sonuçlar, gizli bilişsel dikkat sürecindeki etkileri açıklamada kullanılır (Akt, Kerns ve Rondeau 1998). Bilişsel psikolojik testlerdeki dikkat toplama performansı yaş ile birlikte artmaktadır (Cooley ve Morris, 1990). Genellikle, bütünsel olarak dikkat olarak adlandırılan, tepkiselliği sürdürme, esnek olma, ayırt etme ve dünyayı anlayabilmek için sistematik yöntemleri kullanma da olgunlaşma ile gelişmektedir (Hagen ve Hale, 1973; Taylor, 1980). Bununla birlikte, bilişsel süreçlerdeki ve gözlemlenebilen davranışlar arasındaki etkileşim çok iyi anlaşılammamaktadır. Örneğin, dikkatsiz davranışlar sergileyen bir çok çocuk bilişsel dikkati ölçen testlerde de kötü performans sergilemektedir (Matier, Sherma, Perachia, Newcorn, Sharma ve Halperin, 1995). Ancak, psikolojik testlerin uygulanması sırasındaki dikkatsiz davranışlar, her zaman test performansındaki düşüşü göstermemektedir (Alberts ve Van der Meere, 1992). Bir çok farklı çevresel etkenler de dikkatsiz davranışların nedenidir. Örneğin, kurşuna maruz kalma ya da kafa travmaları, beyin tümörleri, epilepsi, tutarsız ya da istismar edici anne-babalık ve genel öğrenme bozukluklarının sonucu dikkat toplama zorlukları ortaya çıkabilmektedir.

Dikkatin en önemli özelliği çok yönlülüğüdür. Dikkat, tek bir özellik ya da yetenek olarak karakterize edilemez. Van Zomeren ve Brouwer'e (1994) göre, kişinin dikkatinin zayıf olduğunun belirtilmesi çok az şey ifade eder. Kişinin hangi yeteneklerinden bahsedildiğinin ve bu yargıya varırken, nelerin ölçüldüğünün de açıklanması gerekir. Dikkat eksikliği bireyin kendisinden, gözlemlerden ve psikometrik ölçümlerden anlaşılabilir.

Dikkat, aynı zamanda, aynı anda olan birçok farklı görevin koordinasyonundan da sorumludur. Stankow (1988), altı farklı temel dikkat sürecinden söz etmektedir. Bu süreçlerden her biri, bireyin yaşı ile ilişkili olarak farklı düzeylerde değişmektedir. Bu süreçler, konsantrasyon, araştırma, bölünmüş dikkat, seçici dikkat, dikkati değiştirme ve genel dikkat halidir.

Dikkat, seçici dikkat ve dikkatin sürekliliği olarak iki boyutta incelenebilir. Seçici dikkati iyi olan kişiler sadece ilgilenmeleri gereken şeyle ilgilenirken, dikkati dağınık kişiler çevrelerindeki her şeyle ilgilenirler.

Genel olarak, dikkatin iki türünden bahsedilmektedir. Bunlardan biri, dış dünyayı süzücü dikkattir. Süzücü dikkat, hangi uyarıcıların bizim için daha uygun olduğunu anlayabilmek için, etraftaki uyarıcıların sürekli olarak alınıp işlenmesini sağlar. Bu dikkat süreci, etraftaki değişiklikleri algılamaya yöneliktir, çünkü, birey etraftaki değişiklikleri arayıp onları anlamaya çalışır. Diğer dikkat türü ise, seçici dikkattir. Bu dikkat sürecinde dikkat edilen belli bir nesne bulunmaktadır. Bu noktada algıda seçicilik ve algısal kurallar devreye girer. Genel olarak büyüklük, yoğunluk, renk, yenilik ve beklenip beklenmeme, (beklenmeyen uyarıcılar gözden kaçır) açılarından bizim için anlamlı olan uyarıcılara dikkat ederiz. Ayrıca, içinde bulunduğumuz durum ve yaşam alanımız (hayatı nasıl oluşturup biçimlendirdiğimiz) seçici dikkatimizi yönlendirir. Örneğin aç olduğumuzda yiyeceklere karşı daha dikkatli olmak, içinde bulunduğumuz durumun bir etkisidir.

Dikkat ile ilgili genel kuramlar, dikkati belirli bir uyarının seçimi ve diğer uyarıların dışta kalması olarak açıklamaktadırlar, çünkü, bireyin bilgiyi işleme kapasitesi sınırlıdır. Bu sürecin işleyişinin tam olarak bilinmemesine karşın, genel olarak yaşlı insanların tepki ve görevdeki hızlarının gençlere göre daha yavaş olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Tarbuck ve Paykel, 1995). Daha özel olarak, beyinde belli bir bölgedeki nöronlarda azalma olmakla beraber, az sayıda dendrit bulunmakta ve bu dendritlerle nöronlar arasında daha az bağlantı olmakta ve sinaptik geçişlerde (örneğin, kimyasal ileticilerin düzeyinin azalması gibi) sorun olmaktadır. Böylece, dikkat ölçülmesinde kullanılan kapasite, hız süreci ve tepki zamanı yaşla birlikte azalmaktadır.

Dikkat kavramının tarihsel süreçte incelenmesi

Dikkat, uzun yıllar boyunca psikologlar için ilgi alanı olmuştur. Psikoloji, bağımsız bir disiplin olmadan çok önce, zihinsel yaşamda dikkatin rolü fark edilmiş ve tartışılmıştır. Dikkat kavramı, akademik psikolojiden bile daha eskidir. Milattan önce 400 yıllarında Yunan'lı araştırmacılar belli kuralları uygulayarak dikkat becerilerini geliştirme yollarını aramışlardır.

Daha sonraki yüzyıllarda dikkatin daha iyi anlaşılmasında Augustine (354-430) ve İbni-Sina (980-1037) gibi filozoflar ve fizikçiler, dikkat kavramı hakkında bugünkü bilgilere oldukça benzeyen bir biçimde, dünyadaki farklı olayların dikkatimizi nasıl çektiği konusunda yargılarda bulunmuşlardır ve duyular ve ruh arasındaki ilişkiyi analiz etmeye çalışmışlardır. Ancak, duyuları etkileyen süreçleri ve bölgeleri dikkate almamışlardır. Bu analizler popüler psikolojide yer alan dikkat kavramı ile başlamıştır. Popüler psikolojide dikkat, bir çeşit psikolojik ürün ya da istemli kontrolün temeli olarak görülmektedir.

Dikkat, bazen de duyulara bağlıdır. Duyuların yüksek düzeyde farkında olunması onların daha sonra daha iyi hatırlanmasını sağlar. Dikkat, aynı zamanda davranışlara da bağlıdır. Örneğin, bisiklet sürmek ya da problem çözmek gibi. Bazı davranışların dikkat olmadan çalıştığı varsayılır, çünkü bu davranışlar otomatiktir. Bu faaliyetlere dikkati yoğunlaştırmak, performansı arttırmak yerine azaltacaktır.

Alman matematikçisi ve felsefecisi olan Leibniz (1646-1716) her algılamamanın farkındalıkla sonuçlanmadığını, tam tersine bizim algılarımızın büyük kısmının bilinçliliğe ulaşmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda kavramaların, algılarla birleşmesi ve bilinçli farkındalığı ortaya çıkarabilmesinin mümkün olabileceğini tartışmaktadır. Leibniz, günlük yaşantılarda gözlediği dikkat olayları üzerinde durmaktadır ve uyarıcıların algılanmasının aktif olabileceğini belirtmektedir. Yani, bizim dikkatimiz istemli olarak belli bir uyarıcıya odaklanır. Yeni uyarıcı bizim dikkatimizi otomatik olarak yakalar. Leibniz, ayrıca hafıza ve dikkat arasındaki yakın ilişkiye ait olayları da betimlemektedir. Dikkatimizi başka bir şeyde yoğunlaştırmışken biri bizimle konuşursa biz, ne? diye sorabiliriz ve sorunun tekrarlanmasından önce cevabı verebiliriz. Leibniz'e göre, bu olayda dikkat edilmeyen soru hafızada depolanmakta ve sonra cevaplanabilmektedir (Akt. Leahey, 1980).

Psikolojinin asıl 19. yüzyılda doğduğu belirtilmektedir. Felsefeciler bilinçliliği, insanları diğer canlılardan ayıran özellik olarak belirlemişlerdir. 19. ve 20. yüzyılların başlarındaki araştırmacılar, dikkatin günlük yaşamdaki

kavramların başlangıç noktası olduğunu belirterek, dikkati sistematikleştirmeye ve genişletmeye çaba göstermişlerdir. Bu çağın önde gelen bilim adamlarından Oswald Kulpe, Edward Titchener ve William James dikkati, daha ayrıntılı analiz edebilmek için uzun süreli çaba göstermişlerdir. Titchener'e (1908) göre, dikkatin temel etkisi netliği sağlamaktır. Diğer taraftan, Külpe (1902) dikkatin duyuların netliğinden ziyade ayırt edilebilirliği arttırdığını, diğer bazı araştırmacılar ise, dikkatin uyarıcının şiddetini etkili bir biçimde arttırdığını düşünmüştür. Bu tartışmaların çoğunluğu sezgilere dayanmaktadır.

Dikkatin kuramsal analizleri 1920'den 1950'lere kadar azalma göstermiştir. 1950'li yıllarda, dikkat araştırmaları Büyük Britanya'da canlanmış ve günümüze dek bu canlanma devam etmiştir. Buna psikolojide "bilişsel devrim" denilmektedir. Bu devrimde bir çok etken rol oynamıştır. Bu etkenlerden bazıları; bilgisayarın geliştirilmesi, dil biliminde yeni kuramsal gelişmeler, gözlenemeyen zihinsel süreçlerin analizi için çeşitli deneysel tekniklerin geliştirilmesidir. Bu çalışmalardan en önemlisi Colin Cherry'nin "iki kulaktan aynı anda dinleme" tekniğidir. Bu teknik psikolojide "bilgi işleme yaklaşımı" olarak yer almaktadır. Geleneksel dikkat kuramcıları, dikkati netlik ve şiddet kavramlarıyla açıklamaya çalışırlar. Bilgi işleme kuramcıları ise, zihnin farklı içsel yapıları ya da tek bir uyarıcının temsilinin hesaplanabildiğini varsayarlar. Bu bilgi, beyin hasarlarının bilişsel etkileri ve öğrenme kuramları gibi çalışmalarda da yer almıştır. 19. yüzyılın ortalarında bilinçlilik felsefesinin değişmemesine karşın, felsefe süratle gelişmiştir. Aynı yıllarda Wilhelm Maximilian Wundt tıp çalışmalarına başlamış ve deneysel fizyoloji ile ilgilenmiştir. Wundt psikolojiyi, bilinçliliğin çalışılması olarak görmüştür. İçe bakışın ve deneylerin, psikolojinin incelenmesinde önemli araçlar olduğunu belirtmiştir. Tepki zamanı ve dikkat sorunları üzerine odaklaşmıştır. Tepki zamanının sadece duyuşal çeşitlilik, uyarıcı yoğunluğu ve tepkinin hızından belirlenemeyeceğini, içsel etkenlerin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Wundt, dikkat terimini kendi çalışmalarında kullanmamıştır. İçsel etkenlerin etkisini Leibniz'in "bilinçli algı" terimiyle açıklamıştır. Bilinçli algı, zihinsel içeriklerin net olarak algılanması ile sonuçlanan süreci içermektedir. Bilinçli algı ile, algılar ve zihinsel bilgiler (hatıralar, fanteziler ya da sembolik dönüştürmeler) net içe bakışsal bilinçliliğe çevrilirler. Wundt'a göre dikkat; bilinçli algı olayına eşlik eden duygulardır. Wundt'un görüşüne göre hem

bilinçli algı, hem de dikkat seçicilikten çok dikkatin yoğunluğuyla ilişkilidir. Ona göre dikkat, sadece bilinçliliğin içeriğinden değil, aynı zamanda bilinçli deneyimlerin kalitesinden de etkilenir. İçe bakış psikolojisinin önem kazandığı yıllarda, psikologlar anlaşılması zor içsel etkenlerin önemi konusunda aynı görüşü savunmuşlardır. Dikkat öğretisi bütün psikoloji biliminin önemli bir gücü haline gelmiştir (Akt, Van Zomeren ve Brouwer 1994). Bununla birlikte, dikkat ile ilgili tanımlamalar 19. yüzyılın ikinci yarısında çeşitlilik göstermiştir.

Dikkat; zihinsel durum, bilinçliliğin yeri, benlikten başlayan güç, ketleyici güç, pasiflikten aktifliğe geçen bilinçlilik, iradenin eylemi olarak tanımlanmıştır (Leahey, 1980).

Dikkatin öneminin anlaşılmasından sonra, 20. yüzyılın başlarında dikkat kavramını daha fazla geliştirmek zorlaşmıştır. Uygulamaya yönelik alanlarda dikkate ilgi daha fazla olmuştur. Nörolojide, özellikle davranışsal nörolojinin (üst düzey beyin işlevleri ile ilgili bilim) çalışmalarında dikkat yer almıştır. Klinik nöroloji alanlarında çalışan psikologlar beyin zedelenmeleri yaşayan hastalar üzerinde dikkati çalışmışlardır. Bununla birlikte, uygulamalı psikolojide dikkat bireysel yetenek, yoğunlaşma yeteneği olarak ele alınmıştır. Endüstri ve eğitim psikolojisinde “dikkat testleri” ele alınmış ve uygulamalarda kullanılmıştır. Bu testlerin bir çoğu Bourdon işaretleme testinde olduğu gibi, görsel tarama testleridir. Bu testlerde birey hızlı ve doğru olacak biçimde belirli harfleri, sayıları bulmaya çalışır.

II. Dünya savaşıdan sonra “dikkatte seçicilik” kavramı en önemli kavram durumuna gelmiştir. Bu alandaki en önde gelen kuramlardan biri, erken seçicilik kuramlarıdır. Bu kuramlarda, dikkat için uyarıcının seçimi, dikkat öncesi ve bilinç öncesi mekanizmalara bağlıdır. Bunlar dikkat öncesi seçici süreçlerdir. Bu süreçlerle seçilen uyarana daha sonra dikkat edilmektedir. Bu kuramlar dikkat sürecinin kendisini açıklamamaktadır. Dikkat yeteneği, bilgiyi seçer ve farklı ortamlarda onu devam ettirir. Dikkatinde sorun olan birey, eğer her iki görev de seçim ve süreklilik gerektiriyorsa aynı zamanda başka bir görevde de zorluklar yaşamaması beklenir (Akt, Van Zomeren ve Brouwer 1994).

Dikkat İle İlgili Kuramlar

İkinci Dünya savaşıdan sonra deneysel psikoloji, iletişim kuramlarından oldukça etkilenmiştir. Psikologlar beyni bilgi-işlem sistemi

olarak görmeye ve kanalların kapasitesi, bilginin miktarı gibi kavramları kuramlarında kullanmaya başladılar. Bu telekomünikasyon benzetmesinde olaylar zinciri; (U) Uyarın, (T) tepki sisteminden oluşmaktadır. Bu kuram davranışçılığın etkisindedir. Bu kuramlardan bazıları; Broadbent'in Filtre kuramı, Shiffrin ve Schneider (1977) ve Deutsch ve Deutsch 'in (1963) geç seçim kuramları, Treisman'nın (1969) erken seçim kuramıdır. Bu kuramlar sürecin hangi aşamasında engelin oluştuğuna getirdikleri açıklamalarla farklılaşırlar (Akt, Reddy,1991).

Bütün araştırmacıların kabul ettiğine göre, sistem bilginin az bir kısmının içeri girmesine izin verir ve diğer uyarıcıları eler. Broadbent, buna "filtreleme" demektedir. Gereksiz olan bilgiyi eleyerek, sistemin diğer gerekli uyarıcılarla daha etkin bir biçimde uğraşmalarını sağlar.

Donald Broadbent (1958), dikkatin ilk bilgi işleme kuramını formüle etmiştir. Bu kuram, genellikle "filtre kuramı" ya da "erken seçicilik " kuramı olarak bilinir. Bu kurama göre kişi belirli bir anda yalnızca tek bir kaynaktan gelen verileri işleyebilir. Diğer uyarınlar bir süzgeçte takılırlar.Yani, bu kuram, dikkat edilemeyen uyarınların tamamen filtrelenip atıldığını belirtmektedir. Broadbent' in kuramına göre, bütün mesajlar ya da kanallar fiziksel düzeyde dikkat edilip edilmediğine bakılmaksızın analiz edilir. Sadece dikkat edilen mesajlar tanınana kadar ilerler, bu olay Broadbent'e göre zincirlemedir. Broadbent'in filtreleme kuramının, ikili dinleme görevindeki deneklerin dikkat etmedikleri kanaldaki bilgiyi niçin söyleyebildiklerini açıklamada zorlukları bulunmaktadır, çünkü seçilen tek işitsel kanal diğerine dikkat edilmemesini gerektirir (Akt, Van Zomeren ve Brouwer,1994).

Treisman'nın (1969) kuramına göre ise, dikkat birden fazla kanaldan gelen bilgilere açık olabilir, ancak dikkat bu kanallara bölünür. Kanallardan bazıları tam işlerken, bazılarından gelen bilgiler kaydedilir ama tam işlemez. Örneğin; deneğin bir görevi yaparken başka ilgisiz uyarıcılara, örneğin dışarıdan gelen ambulans sesinden dikkatinin nasıl dağıldığını, dikkat edilmeyen bir konuşma sırasında, kendi adımız hafifçe söylense bile işitebilmemizi filtreleme kuramı açıklamamaktadır. Bu nedenden dolayı daha sonraki kuramcılara (Deutsch ve Deutsch, 1963 ve Treisman, 1964) göre; dikkat edilmeyen uyarınların kısmen işlendiğini gösteren bulgular vardır. İnsanların ve hayvanların bir göreve konsantre olduklarında bile tehlike içeren bir işarete tepki göstermeleri buna örnektir (Akt, Reddy,1991).

Deutsch ve Deutsch'nin (1963) geç seçim modeli ise, algıların tümüyle işlenip değerlendirildikten sonra seçim yapıldığını varsaymaktadır

Bu kuramlar sürecin hangi aşamasında engelin oluştuğuna getirdikleri açıklamalarla farklılaşırlar.

Seçici dikkat, bir bilgi kaynağına dikkat ederken diğerlerini eleyebilme yeteneğidir (Portas, Rees, Howseman, Joseps, Turner Ve Frith, 1998). Diğer bir deyişle, bireyin sınırlı sayıdaki duyusal uyarıcıyı bilgi işlemeleme sürecinden önceliğine göre geçirebilme yeteneğidir (Kornhuber, 1984). Bu nedenle seçme işlemi, işlem sürecinin belli bir noktasında olmalıdır. Ancak seçme işleminin erken ya da geç olması tartışma konusudur.

Seçici dikkat, etkili bilişsel ve davranışsal işlevler için önemlidir. Bu konudaki sorun ise, bilgi işlemeleme sürecinin hangi aşamasında ve ne zaman seçiciliğin oluştuğu ile ilgilidir.

Dikkatin Biyolojik Temeli

Dikkat kapasitesi çok sayıda beyin alanlarıyla ilgilidir. Beyin sapı aç bağlantı yapısı, genel uyanıklık düzeyi için önemlidir. Talamus ve limbik sistem, özellikle hipokampus, bazı uyanırların seçilmesinde rol oynayan seçici dikkat için önemlidir. Frontal loblar istemli dikkatin kontrolünde önemlidir.

Nöroanatomik bakış açısından bakarsak, tek bir dikkat kapasitesinin birlikte çalışan bütün nöroanatomik yapıların birleşiminden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Beynin, girdilerin seçimine aracılık eden iki ayrı sistem içerdiği görülür. Bunlar, posterior sistem yani parietal korteksin bir bölümü ve bazı alt kortik yapılardır. Bu sistem, yerleştirme ile ilgilidir. Pek çok yer arasından birini seçmekten ve bir yeri başka bir yerden ayırmaktan sorumludur. Dikkatle ilgili diğer sistem ise, bir nesnenin yerinden çok özellikleriyle, örneğin şekli ya da rengi ile ilgilidir. Buna da anterior sistem, yani beynin n bölgesi olan frontal lob denir (Nolen-Hoeksema 1999). Bu bölge, aynı zamanda kişinin kendisini kontrol etmesi, dikkatin yoğunlaştırılması ve sürdürülmesi, isteklerin koşullara göre düzenlenmesi ve gelecekle ilgili planlamalar yapabilmesini sağlayan beyin bölümüdür. Birinden dikkatini bir noktadan başka bir noktaya

değiştirmesi istendiğinde, bunu parietal lobların ön bölgeleri gerçekleştirir. Beyinlerinde bu bölgeler hasara uğramış kişilerin dikkatlerini bir şeyden başka bir şeye yöneltmede büyük zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Posner, 1988).

Klinik olarak, dikkat eksiklikleri bilişsel düzeyde tasvir edilmekle birlikte ilgili beyinsel mekanizmaları da anlamaya yöneliktir. Davranışsal düzeyde dikkat eksikliklerini, diğer eksikliklerden ayırt etmek zor olmaktadır. Çünkü, birbirine benzeyen dikkat eksiklikleri beyinin farklı bölgelerindeki dokulardan kaynaklanabilir. Örneğin, uyarılma eksikliği beyin kökündeki bir zedelenmeden, ön loblara gelen girdiler arasındaki bağlantı eksikliğinden ya da diğer alt bölgelere ait yapılardan kaynaklanabilir. Seçici dikkatteki eksiklik, arka lob bölgelerinden ön loblara gelen girdinin işlevlerindeki hatadan ya da talamus bölgesinden ortaya çıkmış olabilir.

Bilişsel Yaklaşım ve Dikkat Toplama

1970’li yıllarda, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tedavisinde, bilişsel yaklaşımın kullanılması düşüncesi yeni iken, 1980’li yıllarda bilişsel tedavinin etkililiğinin anlaşılması ile yapılan araştırmalarda artış olmuştur. Bilişsel yaklaşım tedavisinde kendi kendine öğrenme eğitimi (kendini eğitime), bilişsel model alma, kendini denetleme, izleme, kendi kendini pekiştirme ile kişiler arasında problem çözme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin açıklamasını Meichenbaum (1977) ve Douglas (1980) yapmıştır.

Meichenbaum, bilişsel açıdan dikkatin kontrolü üzerinde durmuş, davranış kontrolünün kazanılmasında içsel konuşmanın önemini vurgulamıştır. İçsel konuşma yöntemini, dikkatin kontrolü eğitiminde ve bilişsel davranış değişikliği yaratmada kullanmıştır. Meichenbaum’un, bilişsel davranış terapisine dayalı yönteminde, öğrenciler plan yapmaya, kendinden istenen çalışmalara yanıt vermeye, kendilerini kontrol etmeye ve kendi kendilerine olumlu pekiştirmeç vermeye yönlendirilirler. Davranışları yönlendiren yönergelerin içselleştirilmesi ile davranışlar üzerinde kontrol sağlanmış olur (Wagner,1991). Meichenbaum (1969), kendi kendine talimat verme tekniğinin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Problemin tanımı : ilk olarak “ne yapmam gerektiğini iyi bilmeliyim.”

- Probleme yaklaşma : çözüm yolları üzerinde düşünme.
- Dikkatin toplanması : “şimdi ne yapmak istiyorsam onun üzerinde düşünmeliyim.”
- Kontrol etme ve cesaretlendirme : “ çok iyi yaptım iyi dikkat ettim.”
- Tekrar kontrol etme ve hatalarını düzeltme: “eğer bir hata yapmışsam, ikinci defa yaparken buna dikkat etmeliyim. Böylece her defasında daha iyi yapacağım” (Akt. Özdoğan, 2000) .

Özdoğan’a (2000) göre kendi kendine talimat verme yöntemini kullanan çocuklar, yavaş ancak emin adımlarla ilerlerler ve başarmanın mutluluğunu yaşarlar. Ettrich’e (1998) göre, kendi kendine talimat verme yöntemi çocukların sistematik bir çalışma alışkanlığı kazanmalarında oldukça önemlidir.

Bilişsel yaklaşımın amacı, özdenetim becerilerinin ve problem çözme tekniklerinin geliştirilmesidir. Bunların dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda eksik olduğu varsayılmaktadır. Bu çocuklarda uygun davranışların oluşmasını sağlamak ve akademik işlevlerini iyileştirmek en önemli amaçlardandır.

Enns ve Girgus (1985), 8-10-20 yaşlarındaki deneklerle yaptığı çalışmada, deneklerden, tek bir dikkat dağıtıcı uyarının olduğu bir ortamda eğrilen bir doğru hakkında yorum yapmalarını istemişlerdir. 8 ve 10 yaşındaki denekler, 20 yaşındaki deneklere göre, dikkat dağıtıcıdan daha fazla etkilenmişlerdir. Bunun gibi başka algı araştırmalarında da, çocukların dikkat dağıtıcılardan yetişkinlere nazaran daha fazla etkilendikleri bulunmuştur. Bununla birlikte, algısal yükün sistematik artması ile birlikte çocuklar dikkat dağıtıcılardan orta düzeyde etkilenmişlerdir. Yetişkinler için durum belirsizdir. Gelişimsel ilkeler, bu durumla ilgili bazı varsayımlar kurmaktadır. İlk olarak, biliş ile ilgili gelişimsel kuramlara göre, bilgi işleme için gerekli kapasite ve herhangi bir uyarıcı için gerekli olan hız, büyük ölçüde erken gelişim dönemi boyunca olgunluğa kadar etkili olmaya devam eder. Ancak yaşamın ileri dönemlerinde geriler. İkinci olarak, seçici dikkat, erken gelişim dönemlerden, olgunluğa kadar ayrılmıştır ve etkilidir (Plude, Enns, Brodeur, 1994).

Dikkat Modelleri

Kuramsal yönelimlerden bağımsız olarak dikkat modellerinin bir çoğunda dikkatin zaman içinde sürekliliği, bilgi için kapasite, dikkati değiştirme ve önemsiz olan bilgiyi eleyebilme işlevleri bulunmaktadır. Çalışma belleği, dikkati kavram olarak anlayabilmemizde önemli bir yapıdır. Çalışma belleği, Baddeley ve Hitch'e (1974) göre, bilginin başarılı olarak depolanmasında ve düzenlenmesinde önemlidir. Başka bir tanıma göre çalışma belleği, bilginin kullanılmadan önce kodlanmasında ve kullanmaya hazır olarak depolanmasında gerekli olan süreçler bütünüdür. Örneğin, çalışma belleği, bilgiyi yazmak için belleğimizde tutma süremizi belirler ve dikkatimizi başka bir yeni göreve değiştirir.

Aşağıda belli başlı dikkat modelleri açıklanmaktadır.

Dikkatin Klinik Modeli

Dikkatin klinik modeli, görev performansının analizine, hatalara ve beyin hasarlı bireylerin yakınmalarına dayalı olarak oluşturulmuştur (Sohlberg ve Mateer 1986, 2001b). Dikkatin klinik modelinde dikkatin beş alt yapısı yer almaktadır. Bunlar: odaklanmış dikkat, sürekli dikkat, seçici dikkat, değişen dikkat ve bölünmüş dikkattir.

1. Odaklanmış dikkat; Bireyin dikkatini belli bir uyarıcıya yöneltebilme yeteneğidir. Diğer bir deyişle, dikkatin belirli bir görsel, işitsel uyarıcıya yanıt vermesidir. Odaklanmış dikkat algılamada ve yanıt vermedeki seçiciliği içerir. Birçok görev, bilişsel işlevlerin bu yönü için kullanılabilir. Bununla beraber, odaklanmış dikkat genellikle görsel ve işitsel alanlarda ölçülebilir. İşitsel odaklanmış dikkat, iki kulaktan aynı anda dinleme alıştırmaları ile test edilebilir. Bu alıştırmada, iki farklı metin, aynı anda sağ ve sol kulağa kulaklık aracılığı ile yönlendirilir. Bunlardan biri hedef uyarıcı, diğeri duymamazlıktan gelinmesi gereken dikkati dağıtandır. Alıştırmanın zorluğu, hedef ve hedef olmayan metinlerin benzerliklerini değiştirerek ya da kadın erkek sesi ile yapılabilir. Görsel odaklanmış dikkat, genellikle görsel tarama testleri ile ölçülür. Hedef uyaran birçok diğer uyaran arasından bulunmalıdır. Uyaranlar genellikle yatay olarak sıralanmışlardır. Bu alıştırmaların süresi kişiye özeldir. Ancak mümkün olduğunca en kısa sürede tamamlamaları söylenir. Bu

testlere en iyi örnek “Bourdon işaretleme testi” ve “ Brickenkamp d2 dikkat ” testleridir.

2. Sürekli dikkat; Sürekli dikkat, bireyin dikkatini devam eden ve tekrarlanan etkinliklere devam ettirebilme yeteneğidir. Bu yapı genel dikkat hali ve süreklilik kavramlarını içerir. En yüksek düzeyinde sürekli dikkat, çalışma belleği ya da zihin kapasitesi yeteneklerini de içerir. Sürekli dikkat, sınıftaki çalışmalarda örneğin, sessiz okuma, ödevlerini tamamlama, akılda bilgi tutma ve problem çözme gibi durumlarda gereklidir.

Sürekli dikkati ölçmesi için bir testin en azından on beş dakika devam etmesi gerekmektedir. Uygulamalarda iki kategoride yer alan ödevler sürekli dikkati ölçmek için kullanılır. Bunlar genel dikkat hali ve izlemedir. İzlemede en çok kullanılan test Sürekli Performans Testidir (Akt, Kerns ve Rondeau,1998). Bu testlerde kişiye ” X'i görünce bas “, ya da “ X den sonra A gelirse bas “ benzeri yönerge verilir. Bu testin işitsel dikkati ölçen versiyonu da bulunmaktadır (Zimmerman ve Fimm, 1989).

3. Seçici dikkat; Seçici dikkat, hedef uyarana dikkat etme ve hedef olmayan diğer uyarılara yanıt vermeme yeteneğidir. Dikkatin, davranışsal ve bilişsel olarak diğer uyarıcılar dışında belirgin bir uyarıcıya yönelmesidir. Örneğin, öğrencinin sınıfın dışında iş makinesi çalışırken, öğretmeni dinleme durumunda gereklidir. Bu düzeydeki bir dikkatte sorunları olan bir kişinin dikkati, ilgili olmayan herhangi bir uyarıcı ile kolaylıkla dağılabilir. Bu dikkat dağıtanlar, dışsal uyarıcılar (ses, olay) olabileceği gibi, içsel uyarıcılar (endişeler ya da derin düşünceler) de olabilir. Bu düzeydeki bir dikkat sorununa örnek olarak, arka bahçede çocuklar oynarken, evde bir çocuğun ders çalışmamasını verebiliriz.

4. Değişen dikkat; Bireyin dikkatini bir işten diğer bir işe yöneltebilmesidir. Diğer bir deyişle, dikkatini görevler arasında farklı bilişsel görevleri yerine getirebilecek şekilde kullanabilmesidir. Değişen dikkat, dikkat odağının bir uyarandan diğer bir uyarana değişebilme yeteneğidir. Bu yetenek, kişinin bir görevi durdurup diğer bir göreve başlaması ya da bir kaç değişik görevi sürekli değiştirmesi gerektiği durumlarda gereklidir. Örneğin, değişen dikkat, aynı ders içinde öğrencinin bir görevden diğer bir göreve geçebilmesidir. Öğrencinin hem dersi dinleyip hem de not alması, bir sekreterin daktilo yazarken telefonlara yanıt verebilmesidir.

5. Bölünmüş dikkat; Aynı anda birden çok görevi yerine getirebilme yeteneğidir. İki veya ikiden çok davranışsal yanıt gereklidir. Örnek olarak, öğrencinin hem yazı yazması hem de dinleyebilmesi, araba sürerken radyo dinlemek, biriyle sohbet ederken yemek hazırlamak verilebilir.

Bölünmüş dikkat testi olarak adlandırılan, az sayıda test bulunmaktadır. Bölünmüş dikkat testlerinde, iki ya da daha fazla ödev bulunmaktadır. İyi tanınan bölünmüş dikkat testi " PASAT " düzenli işitsel seri toplama testidir. Gronwall ve Sampson (1974) tarafından geliştirilen bu test dikkatin alt ödevler arasında bölünmesini gerektirir. Bu testte, birden dokuza kadar sayılar karışık olarak deneğe verilir. Her bir sayı bir önceki sayıya eklenmelidir. İkinci sayı birinci sayıya üçüncü sayı ikinciye gibi. Böylece bu test, deneyin duyuşal girdileri kayıt etmesini, sözel olarak yanıt vermesini ve karışık yönergeleri aklında tutmasını ve kullanmasını değerlendirmektedir. Deneğin ayrıca işleminden sonra, her bir sayıyı aklında tutarak ve hatırlayarak kendisinden sonra gelen diğer sayıyla toplaması gerekmektedir. Böylece denek, belli bir zaman sürecinde bir test içindeki birçok alt ödevleri yapmak zorundadır.

Bilgi İşleme Modeli

Bu model, organizmadaki bilgi alış ve zihinsel işlevlerin bilgi akışını açıklamaya çalışır. Bu modelde en önemli kavram, "sınırlı işlem" dir. Yani, herhangi bir zamanda işlemdeki bilginin sınırlılığıdır. Birey dikkatini ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak belli uyarılar üzerinde yoğunlaştırır. Duyu organlarıyla onları seçerek kaydeder. Bu tür bir seçmede, zihinsel çaba dikkat süreçlerinin bazılarını seçer ve yönetir. Luria' ya (1973) göre zihinsel süreçlerin yönü ve seçiciliği organize edilmiştir. Genellikle psikolojide bu durum "dikkat" diye tanımlanır. Bilgi işleme sürecinde uyarıcı terimini kullanmak çok farklı anlamları içerir. Bu terim, hem dış çevreden girdileri, hem de bireyin kendi içinden girdileri içerir. Geschwind (1982), dikkatin günlük yaşamla ilgili iyi bir tanımını yapmaktadır. Ona göre, normal işleyiş, kişinin belirli bir zamanda işleyebileceği sınırlı sayıda uyarıcıyı gerektirir. Bu seçme işinin devam etmesi için düşünce ve olayların birbirini tutması

gereklidir. Yeni ya da farklı bir uyarıcıya dikkatin verilmesi kişinin yaşamında bu uyarıcıya ihtiyaç duyması temeline dayanır.

Seçicilik kavramıyla ilgilenen çalışmaların çoğu özellikle odaklanmış dikkat görevlerini kullanırlar. Yani bu görevlerde kişiden, giren birçok bilgiden sadece bir tanesine dikkat etmesi beklenir. Bilgi işleme sürecinin bilginin kendi özelliklerinden (işitilebilirlik, görülebilirlik) etkilenebileceğine de işaret edilmiştir. Bilgi işlem yaklaşımcıları öğrenme ve diğer bilişsel olguları açıklamada bilgi işlem modelini kullanırlar.

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. İnsan bunu zihninde meydana gelen bazı olaylarla gerçekleştirir. Davranışçılar, gözlenemediği ve doğrudan ölçülemeyi düşüncesiyle düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürmüşler ve bu süreçlerle ilgilenmemişlerdir. Bilişselciler ise, bu süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler. Bilişsel süreç; algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder.

Duyusal kayıt aşamasında, bilginin yani dışarıdan gelen uyarıcının alıcılar tarafından alınması ile süreç başlamaktadır. Duyu organlarına gelen uyarıcılar zihinsel işlemin başlangıcını oluşturmaktadır. Görsel ve işitsel kayıt iki önemli duyu kayıttır. İnsanlar bu iki duyularını diğer duyularından daha çok kullanırlar. Duyu organları her saniye bir çok uyarıcı tarafından bombardıman edilir. Bir kısmı duyu organlarımız tarafından alınır ve duyu haline getirilir. Buna "algıda seçicilik" denir. Bilgi işlem modelinde, modelin çeşitli noktalarında hafızayı güçlendirici ve zayıflatıcı süreçlere yer verilmektedir. Dış dünyadan gelen uyarıcılar duyu hafızaya gelirler, ancak buraya gelmeden önce tanıma ve dikkat süreçlerinden geçerler. Duyusal hafızayı etkileyen süreç dikkattir. Dış dünyadan gelen bilgiler arasında seçim yapmaya yardımcı olan dikkat süreci, belirli uyarıcıları algılamamızın nedenidir. Öğrenmenin temeli bir uyarıcıya dikkat etme ve bu dikkati gereken süre boyunca o uyarıcı üzerinde devam ettirebilmektir.

Gagne'ye (1985) göre dikkat, bilgi işlem modelinde yer alan en önemli kavramdır. Çünkü dikkat, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli bir önkoşuldur. Öğrenmenin başlayabilmesi için öğrencinin dikkatini belli bir konu üzerine yoğunlaştırması gerekmektedir.

Bu bakımdan öğrencinin dikkatinin öğrenme görevleri üzerinde odaklanması etkili bir güdülenme için de önemlidir. Gagne, bununla ilgili bir model geliştirmiştir. Gagne'nin önerdiği öğretim modeli, bilgi işleme süreci modeline paraleldir. Bilgi işleme süreci modeline göre; bir öğrenme olayında yer alan öğretim durumları ile bunların bağlantılı olduğu durumlar önemlidir. Öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi için, insan zihninde oluşan süreçlerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle Gagne, öğretmenlerin öğrenme esnasında insan zihninin nasıl çalıştığını bilmeleri gerektiğini belirtir. Dikkati toplama ve güdülenmeyi harekete geçirme, öğrenme sürecinin en önemli olaylarıdır.

Dikkatin Davranışsal Modeli

Ne kadar uyanık ve tepkisel olursak olalım, belli bir zamanda dikkat edebileceğimiz uyarıcı sayısı kısıtlıdır. Bu zorluk, aynı anda iki farklı kaynaktan gelen bilginin işlenmesi sürecinde zorluk oluşturur. Bu olay, seçici dikkat olayında birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır (Broadbent, 1954; Cherry, 1953). Bu durumda istenen ya da istenmeyen seçimi zorlaştırır. Eğer iki mesaj birbirine içerik olarak benzerse ve eğer denek eleyerek bir kanalı dinliyorsa ve dinlemediği kanalda ismi anılırsa dikkati kanal değiştirecektir. Burada denekin ismi, seçilen mesajdan daha önemlidir. Oswald, Taylor ve Treisman (1960), iyi kontrol edilmiş bir deneyde uyku sırasında uyuyan kişinin adı geçtiğinde kişinin kendi adına seçici olarak dikkat ettiğini bulmuşlardır. Anne ise uyurken, çocuğunun ağlamasına tepki verecektir. Mesajın öneminin ölçülmesi, öğrenmede ve motivasyonda önemlidir (Akt, Reddy,1991) .

Dikkatin Gelişimi

Bebekler karmaşık ve uyarıcılarla dolu bir dünyaya gözlerini açarlar. Başarılı bir uyum, bir çok farklı becerileri gerektirmektedir. Bu becerilerden bazılarının başarılması, çevreden ilgili bilginin alınması ve ona uygun tepkinin düzenlenmesine bağlıdır. Yeni doğmuş bebekle, ona bakan kişi arasındaki ilişki çok önemlidir. Anne ve babanın bebeğini kucağına aldığı andan itibaren ortaya koyduğu davranışları, bebeğin duyu organlarını uyarması, algılamanın zenginleştirilmesine olanak tanınması, bebeğin dikkatinin gelişimini sağlar. Erken çocukluk döneminde, annenin stres altında olması ve bu sorununu çocuğa yansıtması, çocuğun daha sonraları dikkatini toplamasını olumsuz etkiler (Rapp,1982).

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

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

Dikkat toplama, farklı yaşların gereksinimlerine göre farklı şekillerde gelişim göstermektedir. Bebeklik sırasında zihinsel enerji kontrolü en hızlı şekilde gelişir. Geceleri uyumada zorluk çeken bebeklerin okul çağına geldiklerinde dikkat sorunu geliştirmeye yatkın olmalarının nedeni bu olabilir. Okul öncesi yıllarda çocuklar oyuncaklarıyla oynarken ve televizyon izlerken dikkatlerini uzun süre odaklayabilirler (Ruff ve Lawson, 1990). Aynı zamanda dikkatlerini etkileyen gürültü gibi etkenlerin daha fazla farkındadırlar ve hatırlama görevlerinde dikkatleri daha sistemattir (Miller ve Zalenski 1982).

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

süreçlerin yeterliliği ile ilgili olabileceği gibi, çocuğun neyi başarmak istediği ile de ilgili olabilir.

Çocuklarda dikkat kontrolünün normal gelişimini engelleyen pek çok etken söz konusudur. Bu etkenler, merkezi sinir sisteminde meydana gelen herhangi bir nörolojik sorun ya da fiziksel bir hastalık olabilir.

Dikkat, hem biliş hem de mizaç ile ilgilidir. Bu nedenle bazı çocukların dikkatli olması zekaları ile ilgili olabilir. Bebeklerin ve anaokulu çocuklarının dikkat süresi farklıdır. Ruff, Capozzoli Ve Weissberg'in (1998), 30,40,54 aylık 48 çocukla yaptıkları bir çalışmada, bu çocukların serbest oyun ve televizyon izleme sırasında dikkat ve dikkatsizlik süreleri arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 30 aylıktan 54 aylığa doğru çocukların dikkat süresinin arttığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar yapılandırılmış görevlere daha fazla ilgi göstermekte ve yetişkinlerden gelen emirleri kabul edip uygulamaktadırlar. Bu da daha uzun süreli dikkat ve iyi bir performansa dönüştürülebilir.

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

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

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

İlköğretim yıllarının ortasından, sonuna kadarki dönemde dikkat toplama yeteneğinde artış beklenir. Örneğin ilköğretim 6. sınıf öğrencisi uzun süre boyunca dikkatini yoğunlaştırma ve ilgili yeni bir konuya geçme konusunda daha etkindir (Levine, 2002). Ruff ve Lawson (1990) yaşamın ilk beş yılı içinde odaklanmış dikkatin araştırıldığı bir çalışmada, 67 çocuğu serbest oyunda yaşlarına uygun oyuncaklarla oynarken gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, odaklanmış dikkatin süresinin yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir yaş dolaylarında çocukların odaklanmış dikkatleri zaman içinde azalmış, iki yaş civarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bu konuda yapılan ikinci çalışmada, 2,5 3,5 4,5 yaşlarındaki çocukları serbest oyun oynarlarken gözlemiştir. Araştırmanın sonucunda, daha büyük yaştaki çocukların yapı ve problem çözme oyunlarında, küçük çocuklara göre daha iyi düzeyde odaklanmış dikkat gösterdikleri bulunmuştur.

Dikkatin sürekliliği, bir çok öğrenme ve performans görevlerinde çok önemlidir. Bununla birlikte, okul öncesi yıllarda dikkatin sürekliliğinin gelişimi ile ilgili çok az şey bilinmektedir. Moyer ve Gilmer'e göre (1955) serbest oyunda dikkat süresi oyuncakların çeşit ve sayısına bağlıdır. Eğer ortamda dikkat çekici oyuncaklar varsa çok küçük çocukların da dikkat süresi uzun olabilmektedir (Akt. Goldstein, 2001). Krakow ve Kopp (1987) ile Krakow, Kopp ve Vaughn (1982), 2 ile 6 yaş arasında dikkat süresinin arttığını belirtmektedirler.

Ruff'un (1986) odaklanmış dikkati, serbest oyun esnasında gözlem metoduyla ölçmek amacıyla yaptığı araştırması 1, 2, 3,5 yaşlarını kapsayan boylamsal bir çalışmadır. Bu araştırmadaki temel soru, odaklanmış dikkatin süresinde yaşa bağlı değişimin olup olmadığıdır. Çalışmada iki dakika süresince deneklerin odaklanmış dikkatlerine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bir yaşındaki çocuklarda, algı alanlarında tek bir nesne olduğu zaman odaklanmış dikkat süresinin daha uzun olduğu, ancak nesnelerin sayıca fazla olduğu durumda, dikkat dağılmasının söz konusu olduğu bulunmuştur. Çünkü, dikkati çekecek başka nesnelere ortamda bulunmaktadır. Bununla birlikte, odaklanmış dikkatin süresi yaşla birlikte artış göstermiştir. Bir yaşındaki çocuk objenin fiziksel özellikleriyle ilgilenirken, daha sonraki yaşlarda, oyun sırasındaki etkinlikler karmaşıklaşmaktadır. Bu araştırmayla bağlantılı olarak yapılan ikinci araştırmada ise, 3,5 yaşından sonra bu değişimin doğası ve 2,5 ile 4,5 yaşları arasındaki çocuklarda

odaklanmış dikkatteki değişim incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2,5 3,5 ve 4,5 yaşlarındaki 48 çocuğu, 10 dakikalık serbest oyunda gözlemlenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, toplam odaklanmış dikkat süresi yaşla birlikte önemli ölçüde artmıştır. 2,5 yaşından 3,5 yaşına doğru önemli bir artış söz konusudur. Çünkü dikkatin değişimi oyunun doğasının değişimi ile ilgilidir. Bir yaşındaki bebeklerin dikkati objelerin fiziksel özelliklerine yöneliktir. Daha büyük çocukların dikkatleri ise, objeyi keşfetmeye, onunla ne yapılabileceğini anlamaya yöneliktir. Yani, odaklanmış dikkat ile oyun çeşidi arasında ilişki bulunmaktadır. Yaşla birlikte odaklanmış dikkat artmaktadır, çünkü çocuğun oyunu daha karmaşıklaşmakta daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir.

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

Dikkatte Bireysel Farklılıklar ve Bireysel Bir Özellik Olarak Dikkat

Kişinin çevresinde bulunan çok sayıda uyaranlar arasından, zihinsel düzeyde seçicilik gösterip, belli uyarıcıları bilinç alanına kabul etmesi dikkat olarak tanımlanır. Bu sürecin oluşmasında, bazı çevresel özellikler ve uyarana bağlı özellikler olduğu gibi, bireyin özellikleri de etkilidir. Bireyin beklentileri ve amaçları uyarıların farkedilmesini ve dikkat sürecini belirlemektedir.

Bireysel özellik olarak dikkat göz önüne alındığında, bireysel performans farklılıkları bulunmaktadır. Bireysel farklılıklar konusunda, genel dikkat yeteneğinin ve seçici dikkat yeteneğinin varlığını gösteren çok az araştırma bulunmaktadır.

Stankow (1988) ve De Jong (1991) odaklanmış ve bölünmüş dikkat konusunda yaptıkları çalışmalarda da aynı sonuca ulaşmışlardır. Bireysel farklılıkları ölçen çeşitli dikkat testi sonuçları arasındaki korelasyonları inceleyen araştırmalar da oldukça az sayıdadır.

Nöropsikolojik hasta grubuyla yapılan araştırmalarda Ladavas (1992) farklı yeteneklerin var olabileceğini belirtmiştir. Bölünmüş dikkatte; sağlıklı bireylerin, yüksek ve düşük düzeyde dikkat gerektiren görevlerdeki performanslarında farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, dikkat yeteneklerinde bireysel farklılıkların varlığını desteklemektedir.

Dikkat ile ilgili sorunlar; yorgunluk, yavaşlık, zayıf konsantrasyon, gürültüye tahammülsüzlük ve aynı anda iki işi yapamamadır. Bazı yazarlar dikkat eksikliğini, bilgi işleme sınırlılığı ya da karar vermede bozukluk olarak tanımlamaktadır (Stuss, Ely, Hugenholtz, Richard, Larochelle, Poirier ve Bell, 1985; Van Zomeren ve Deelman, 1978). Dikkat ile ilgili zorluklar sadece bellek, problem çözme gibi bilişsel işlevleri değil, aynı zamanda bireyin psiko-sosyal işlevlerini de etkilemektedir.

Farklı dikkat görevlerindeki performanslar arasındaki düşük ilişki düzeyi, problem çözme ve bellekteki dikkatin, sadece bireysel bir özellik olarak görülemeyeceğini göstermektedir. Bir kişinin dikkatinin zayıf olduğunu üzerinde özenle çalışmadan ve bir test ile ölçüp üzerinde karar vermeden söylemek anlamsızdır.

Dikkat toplayamama aynı zamanda depresyonun karakteristik belirtilerindendir. Bazı yazarlara göre depresyon, dikkat işlevlerinin azalması ile birlikte görülür (Hasher ve Zacks,1979). Yaygın bir inança göre depresyon, dikkat işlevlerinin azalmasına yol açmaktadır. Bu bulguyu destekleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Dikkat konusunda bireysel özelliklerin incelenmesi kaygı düzeyi yüksek bireyler üzerinde yoğunlaşmıştır. Kaygılı insanlar, tehdit edici bilgilere dikkat yanlılığı gösterirler. Dikkat, birçok bilişsel ve duygusal süreci de etkiler (Rutter ve diğerleri, 1970; Matthews,1990; Wells ve Matthews,1995;Williams, Matthews ve MacLeod, 1996).

Bireysel farklılıklar konusunda, çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan çalışmalar da vardır. Beyinde tümör olması, dikkati yoğunlaştırma yeteneğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı araştırmalara göre bireysel farklılıklar,

beyindeki ön sistemlerden dolayı oluşmaktadır (Derryberry ve Rothbart, 1997; Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994) .

Dikkat, öğrenmenin birçok çeşidinde vardır ve erken yaşlardaki bilişsel temsillerin gelişimine şekil verir (Derryberry ve Reed,1996). Herhangi bir öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin uyarılmışlık düzeyine gelmesi gereklidir. Kişi tamamen uyanık değilse ya da bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştırmamışsa, iyi bir öğrenme beklenemez. Bu durumun tersine çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de öğrenmeyi engeller. Böyle bir durumda kişi o kadar çok uyarılmıştır ki enerjisini öğrenme üzerine yoğunlaştırmakta zorlanır çünkü, bu durumda heyecan ve kaygı sözkonusudur. Genel uyarılmışlık hali gibi kaygı da öğrenmede önemli diğer öğedir.

Uyarılmışlık hali, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Genel olarak kişi uyarıcılara karşı kapalı ise uyarılmışlık düzeyinin düşük (örn, uyku), çok fazla uyarıcı almış ise yüksek (örn, panik), uyarılmışlık durumunda demektir. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin orta düzeyde olması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda, akademik yeteneğin kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkide önemli rolü olduğunu saptanmıştır. Akademik yeteneği yüksek olan öğrenciler, yüksek düzeyde kaygı duysalar bile, bu durum onların öğrenmelerini pek fazla etkilemez. Akademik yeteneği düşük olan öğrencilerde yeteneğin az olması, kaygının yükselmesi için başlı başına bir nedendir. Bu bireyler öğrenirken çok fazla zorlanır, buna bağlı olarak kaygı düzeyleri de yüksektir. Akademik yeteneği orta düzeyde olan öğrencilerde ise kaygı düzeyi yüksek, öğrenme başarısı düşüktür. Yüksek kaygı düzeyi, öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenirken o konuya yoğunlaşmalarına engel olur.

Dikkat Toplama Becerisinin Öğrenme Üzerindeki Önemi

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

Dikkat, öğrenme sürecinin başlamasında yer alan ilk adımdır. Dikkat edilmemiş bilgi anlaşılmaz, öğrenilmez ve hatırlanmaz. Dikkat, okulla ilgili görevlerde başarılı olabilmek için gereklidir. Dikkati yoğunlaştırmadan dersin gereklerini yerine getirmek mümkün değildir. Dikkatini yoğunlaştırmamış bir öğrenci genellikle dersle ilgili önemli ayrıntıları kaçıır. Dikkat azlığı aynı zamanda yönergeleri takip etme ve bireyin okuduğunu anlama zorluğuna da neden olur.

Öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarında başarısızlık göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri, dikkat etme ve dikkati sürdürmedeki yetersizliklerinden dolayıdır. Nathan'nın (2002) belirttiğine göre, okullarda karşılaşılan sorunların % 30'unu dikkat sorunları oluşturmaktadır. Dikkati yoğunlaştırma ve sürdürmedeki sorunlar, kişinin sınıf görevlerini ve ev ödevlerini tamamlayamamasına yol açar. Dikkatini okul görevlerinde sürdürme zorluğu olan bir öğrenci kolaylıkla sıkılır ve okul görevlerinin yapılmasının kesinlikle mümkün olmadığını düşünmeye başlar. Bireyin zihninde düşünceler başı boş dolaşır ve bireyin dikkati, düşünceleriyle ya da dışarıdan gelen uyarıcılarla kolaylıkla dağılır. Birey, okul görevlerinin yapılamayacak kadar zor olduğunu düşünür Bunun yanı sıra, çabalarının boşuna olduğunu düşünüp hiç bir çaba göstermemeye başlayabilir ve öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilir.

Kuramsal olarak hemen hemen bütün öğrenciler, okulun öğretme durumunda olduğu her şeyi oldukça yüksek bir düzeye kadar öğrenebilirler. Her zaman için kalıtım ve aile çevresiyle ilgili olarak ya da organik bozukluklarda dahil olmak üzere bazı nitelikleri yüzünden ortalama bir öğrenciden çok daha yavaş öğrenen ve öğrenmede ancak çok düşük karmaşıklık düzeylerine kadar çıkabilen bazı öğrenciler olacaktır. Normal olarak karşılaşılmakta olan öğrenci gruplarında, bu gibi öğrencilerin %1 ile 3 arasında kalacağı varsayılmaktadır. Bu öğrencilerin de etkili bir şekilde öğrenebileceklerine, ancak bu sonuca erişebilmek için bu öğrencilerin daha çok zamana, dikkate ve kaynağa gerek duyacakları belirgindir. Bu öğrencilerin sınıfta bazı sorunlar yaratması ve güdülerinin azalması ile öğrenmelerinde diğer öğrencilerle aynı düzeyde tutulmamaları gerekmektedir.

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

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

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

Bunlar :

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

Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmada kullanabilecekleri yöntemler şu şekilde sıralanabilir;

1. Olumlu pekiştireçlerin kullanılması. Olumlu sözel ödüllerin kullanılması, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların benlik algılarını da yükseltmiştir (Mc Cluskey ve Mc Closkey,1999). Böylece çocuk çabalarının taktir edildiğini, başarabileceğini ve okul ödevlerini yapabileceğini anlar.
2. Kendini gözlemlene tekniğinin kullanılması. Öğrencilerin kendi kendilerine "dikkat ediyormuyum" diye sormasını gerektirir.

Kendini gözlemlene tekniği, ilköğretim I. ve II. kademedeki öğrencilerin çalışma sırasındaki dikkatli davranışlarını arttırmaktadır (Lloyd, Hallahan, Kaufman ve Keller, 1998). Öğrenciler kendi davranışlarını gözlemlenmeyi öğrendiklerinde, dikkatlerini dağıtan şeylerin farkına varırlar (Shapiro, Du Paul, Bradley-Klug 1998). Özetle, bilişsel davranışsal yaklaşım çalışmalarının, davranış ve dikkat üzerinde olumlu etkisi söz konusudur.

Sistemik geribildirim ve motive edici yönergeler uygulamanın başarısı için önemlidir (Ponsford ve Kinsella, 1988; Sturm ve Büssing, 1982). Bunların yanı sıra bireyi stratejik düşünmeye aktif olarak katma çok önemlidir. Kewman, Seigerman, Kintner, Chu, Henson ve Reader'ın (1985) çalışması gibi, eğitim deneyiminin günlük etkinliklerle bağını oluşturacak köprüler

oluşturmak gereklidir. Eğitimcinin en büyük görevi katılımcıların motivasyonunu yüksek tutmak ve eğitim ihtiyacını anlamlandırmasıdır. Eğitim materyalleri önceden belirlenmiş olmasına karşın, eğitimi yürüten kişi geri bildirimler ve teşvik ve açıklamalara çaba harcamalıdır.

Kewman ve diğerlerine göre;

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

Dikkat Toplayamama

Dikkat toplayamama, yaşamımızın her anında olumsuz etkilere sahiptir. Dikkatini toplayamayan bir kişinin, bir şeyi yapmak için daha fazla dikkat etmesi gerekmektedir. Bu kişinin ya dikkatini toplama yollarını öğrenmesi ya da daha az dikkat gerektiren şeyleri düşünmesi gereklidir.

Ettrich (1998), öğrenme ile ilgili olarak dikkat toplayamama kavramını, “öğrencilerin kapasitelerine uygun bir ödev üzerinde gerektiği gibi çalışamaması “ olarak tanımlamaktadır.

Lauster’e (1975) göre, dikkatini toplayamayan çocuklar genellikle nevroitik, dalgın ve hareketli çocuklardır. Dikkatini toplama sorunu yaşayan çocukların, ufak bir gürültüden dikkatleri dağılır. Sınıfta sürekli pencereden dışarıya bakarlar, yanlarındaki arkadaşlarıyla konuşurlar.

Okul hayatında, dikkati toplayamama bir çok zorluk yaratmaktadır. Bu zorluklar şöyle sıralanabilir; İlk olarak, dikkat toplayamama sorunu olan öğrenci için doğru kanalı bulmak zordur. Çünkü bu bireylerin, dikkat dağıtıcıları filtreleyen kanalları iyi çalışmamaktadır. İkinci olarak, dikkat eksikliği olan öğrencilerin bir çoğu ayrıntılardan hoşlanmaz, dikkat etmeleri gereken bilgi çok fazla olduğunda sıkılırlar. Ancak okul çalışmalarında, dikkat edilmesi gereken çok fazla ayrıntı ve çok fazla sayıda dikkat dağıtıcı vardır. Bu nedenle, konsantre olmak gerçekten çaba gerektirir. Üçüncü olarak, dikkat eksikliği olan öğrencilerin çoğu dürtüseldir. İşlerini planlamadan ve organize etmeden çok hızlı yaparlar. Çalışırken hızlarını azaltmada ve dikkatlerini toplamada sorunları vardır. Bu nedenle, dikkatsizce bir çok hata yaparlar. Bu öğrenciler, kendilerini denetlemeyi de başaramazlar. Dördüncü olarak, bazı dikkat eksikliği olan öğrenciler, sabah kalkmada ve okula gitmede, akşam da uyumakta zorlanırlar. Geç saatlere kadar uyanık kalırlar. Bazı çocuklar, gece daha iyi konsantre olduklarını söylerler. Bazı öğrenciler ise okulda uyanık olmada zorluk yaşarlar. Dikkatlerini yoğunlaştırırken çok yorulurlar. Bazen okulda uyuyacak gibi hissederler, bazen de çok hareketli olabilirler. Uzun bir zaman dikkatlerini yoğunlaştırmaları zordur, çabuk sıkılır ve yorulurlar. Bir çok işe başlar, ancak bitiremezler. Bitirmek onlar için gerçekten büyük bir sorundur. Bu çocukların dikkat süreleri çok kısadır. Beşinci olarak, dikkat eksikliği olan öğrencilerin duygu durumlarını kontrol etmeleri zordur. Çok mutluyken birden üzgün olabilirler. Hiç bir zaman doğru duyguyu yakalayamazlar.

Dikkat süreçleri düşünüldüğünden daha karmaşıktır. Öğretmen, anne-babaya, “çocuğunuzun sınıfta dikkat etmesi gerekir, aklını sınıftaki işe vermiyor” diyebilir. Genellikle dikkat sorunları hem evde hem okulda belirginken bazı çocuklar için sadece okulda ortaya çıkabilir.

Genellikle dikkat ile ilgili sorunları olan çocuklar tembel ya da güdülenme düzeyi düşük olarak etiketlenirler. Bu tür etiketlemeler hemen yapılmamalıdır. Bunun yerine, öğrencilerin dikkat toplayamama nedenleri araştırılmalıdır. Dikkatsiz öğrencileri tembel olarak görmek, öğrencilerin başarısını yükseltmek için etkili bir strateji geliştirilmesini engeller ve öğrenci hakkında olumsuz düşünülmesine yol açar. Öğretmenler, öğrencinin dikkati ile en fazla ilgilenenlerdir. Okullarda öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını, öğretmeni dinleyerek ve okulla ilgili istenenleri yaparak geçirmesi

beklenir. Kuramsal olarak, dikkatini yoğunlaştıramayan bir öğrencinin konuyu anlaması zorlaşır. Öğrencilerin, öğretmenin anlattıklarını anlayabilmesi için dikkat etmesi gerekir. Dikkatini veremeyen öğrenciler genellikle camdan dışarıyı seyreder ya da ilgisiz objelerle ilgilenirler. Öğretmenler açısından da öğrencilerin dikkat toplayamaması önemli bir sorundur. Öğrencinin dikkatini toplamasını sağlamak da zor bir iştir. Dikkatini toplayamamış öğrencilere ders anlatan bir öğretmen başarılı olamaz. Dikkat sorunu olan öğrenciler aynı zamanda, diğer öğrencilerin de dikkatini dağıtır. Dikkat sorunlarının en doğal sonucu, okulda başarısız olmaktır. Dikkatsiz öğrenci bu sonuçtan asla kaçamaz. Bu durum, hem öğrenci hem de anne-babalar için hayal kırıklığına yol açabilir.

Dikkat etme, bazen konsantrasyon olarak adlandırılır. Konsantre olma ya da dikkati kontrol edebilme yeteneği, okulda başarılı olabilmek için gereklidir. Selçuk'un (2000) belirttiğine göre de dikkatle ilgili sorunlar okul hayatı üzerinde olumsuzluklar yaratmaktadır. Dikkatle ilgili sorunlar sınıflarda çok yaygındır. Çocukların akademik başarıları dikkat yeteneklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Her bireyin dikkatle ilgili sorunları olabilir. Zaman zaman "dikkat et", "yaptığın şeyi izle", "kendini yaptığın işe ver" gibi uyarılar alınabilir. Çünkü konsantre olma, her zaman çok kolay değildir. Bazı öğrenciler için bu daha da zordur. Dersi iyi dinleyemezler, öğretmenin dediğini duymazlar, bütün bunlar onlar için sorun olur. Vanlı'ya (2000) göre dikkatini bir konuya bir kaç dakikadan daha uzun süre veremeyen çocuğun, dikkatini yoğunlaştırma sorunu var demektir. Dikkat sorunu olan çocuklar yaşamlarının her anında bu sorunla karşılaşır. Anne-babalar ve öğretmenler, çocukların niçin dikkatlerini yoğunlaştıramadıklarını anlamazlar ve sürekli onlara dikkatlerini vermelerini söylerler. Çocuklar ise bu uyarıya hem sinirlenirler, hem de dikkatlerini toplayamama sorunları devam eder. Dikkatsizlikleri ile ilgili duygu ve düşünceleri pekişir. Üstelik dikkatlerini vermeye ne kadar fazla çaba harcadıklarını yetişkinlerin anlamaması onları kızdırır.

Bazı dikkat eksikliği olan çocuklar, aşırı hareketlidir. Dikkat eksikliği olan çocuklar her zaman dikkatle ilgili sorun yaşamazlar. Bazen dikkatleri çok kuvvetli olabilir, bazen de zayıftır, yani dikkat durumlarında tutarsızlık söz konusudur. Bu tutarsızlık, herkesi şaşırtabilir. Dikkat eksikliği olan bir çocuk, sabahları okulda iyi olabilir ancak, öğleden sonra dikkati zayıflayabilir,

notları bir yükselir, bir düşer. Bazı kişiler öğrenciyi çok çalışmamakla suçlarlar. Ancak gerçek olan, bu öğrencilerin çalışırken dikkatlerini toplayamamış olmalarıdır. Çocuklar, sevmedikleri bir işi yaparken dikkat toplayamazken, hoşlandıkları, eğlendikleri şeyi yaparken dikkatlerini toplayabilirler. Yani, dikkat eksikliği olan bir çocuk hobisine ya da televizyona uzun bir süre dikkatini yoğunlaştırabilirken, hoşlanmadığı şeylere dikkatini yoğunlaştıramaz.

Bonney'e (2000) göre, ilköğretim çağındaki çocukların bir kısmı genellikle hareketlidirler ve hareketli oyunları tercih ederler. Çocukların bu davranışları, çevreleri tarafından engellenmekte ve böyle davranmamaları söylenmektedir. Oysa çocukların bir kısmı bunu reddetmekte ve çevrenin bu konudaki müdahaleleri sonuçsuz kalmaktadır. Çocuğun hareketli ve zarar verici tutumu aile içinde, okulda ve arkadaş gruplarında olumsuz yaşantılara neden olmaktadır. Evde anne-babalar çocuğa yönelik eğitim etkinliklerinin etkisiz olduğunu görmekte, okulda öğretmenler çocuğu başarısız olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca bu çocuklar arkadaşları tarafından dışlanmaktadır.

Ettrich (1998) ve Bonney'in (2000) belirttiğine göre, çocukların dikkatlerini bir noktaya toplayamamaları, iç tepisel olmaları, aşırı hareketli davranmaları, anne-babaları ya da öğretmenleri tarafından bir konu ile ilgilenmeleri istendiğinde ortaya çıkmaktadır.

Lauster (1975), dikkat toplama sorunlarının içten ve dıştan kaynaklanan nedenleri olduğunu belirtmiş ve bu nedenleri şu şekilde açıklamıştır. Dikkat toplayamamanın dışsal nedenleri arasında, çevre koşullarının yarattığı gürültü, fazla televizyon izlemek, yorgunluk, yanlış cezalandırma ve uzun süreli hastalıklar; içsel nedenler olarak, başarı güdüsünün düşük olması, okul ve sınav korkusu, yetersiz ilgi sayılabilir.

Rapp (1982) ilköğretim okulu öğretmenlerine, öğrencilerindeki dikkat toplama sorunlarının nedenlerini sormuştur. Öğretmenler bu nedenleri şu şekilde belirtmişlerdir :

- Çevrede çok ve çeşitli uyarıcıların var olması,
- Öğrencinin aile yaşantısındaki bozukluklar,
- Öğrencinin dikkat toplama becerisini kullanmadaki yetersizlikleri,
- Öğrencinin isteksizliği,

- Öğrencinin birlikte çalıştığı arkadaşlarından dolayı dikkatinin dağılması,
- Bedensel rahatsızlıklar,
- Öğrencinin kendi kapasitesinin çok altında ya da üstünde beklenti içinde olması,
- Öğretmenin öğrenciden, kapasitesinin çok altında ya da üstünde beklenti içinde olması,
- Öğretmenin ders işleyiş tarzı, (duygusal anlamda yakın olmayan iletişim)
- Öğretmenin dersi öğrencileri motive edici zenginlikte işleyememesidir.

Ettrich'in (1998) belirttiğine göre, normal okul çocukları arasında dikkat toplama sorunu oranı % 12-13, iken bu oran 3-6 yaş arasındaki çocuklarda ise, %10-15' tir.

Selçuk'a (2000) göre, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yer alan müfredat içerikleri dikkat yeteneği bakımından orta düzeydeki çocuklara göre düzenlenmiştir. Ortalamanın biraz üzerindeki ve biraz altındaki çocuklar okulda genel olarak sorun yaşamazlar. Ancak diğer çocuklar sistemden kaynaklanan sorunlar nedeniyle ya da dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi nedenlerden dolayı dikkat sorunu yaşamaktadırlar.

Dikkat, Okul Başarısı ve Benlik Kavramının İlişkisi

Benlik kavramının gelişimi aile içinde başlar. Çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte okul, arkadaş ve akran grupları benlik algısının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Okula başlayan her çocuk, önemli değişimler ve beklentilerle yüz yüze gelir. Performansından beklentilerin artması ile beraber öğretmenlerin, anne-babaların ve kendilerinin yaptıkları karşılaştırmalar vardır. Çocukların benlik algıları, öğrenme ve okulla ilgili görüşleri bu değerlendirmelerden etkilenir. Okulun ilk yıllarındaki performansları, onların kendilerinden beklentilerini şekillendirir ve daha sonraki okul ve yetişkin yaşamına yön verir.

İnsancıl yaklaşıma göre; çevreyle etkileşimin bir sonucu olarak benlik yapısı oluşur. Yani, benlik çevreyle etkileşim sonucunda kişinin geliştirdiği ben algılarıdır ve bu algılara bağlı değerlerdir. Kişi bu algıları doğrudan ya da dolaylı yaşantıları sonucunda geliştirmektedir. Bireyler ellerinden geldiği kadar benlik kavramına tutarlı davranmaya çalışırlar. İkinci olarak insancıl yaklaşım, benlik duygusunun ve bireysel kimliğin gelişmesine önem vermektedir.

Kişinin kendi kendine karşı tutumu onun okulla ve okulda öğrenmeye karşı tutumu ile yakından ilgilidir. Okul ve öğrenme ile ilgili bir süre devam eden başarı ve takdir ya da başarısızlık ve red, öğrenciyi okula ve okulda öğrenmeye karşı olumsuz bir tutuma götürür.

Bazı çocukların öğrenebilmesi, sınıf arkadaşlarından farklı olabilir. Aynı zamanda, onların öğrenme stillerinde de farklar bulunur (Klavas, 1993; Kyriacou ve Dunn,1994). Farklı öğrenen çocuklara, olumsuz etiketler takılması yerine, bu çocuklara uygun yaklaşım ve metodlar kullanılarak öğrenmeleri sağlanırsa, başarıları diğer çocuklara benzer olabilir (Bruner ve Majewski,1990; Caine ve Norwood, 2000; Dunn ve DeBello,1999). Örneğin, sadece “öğrenme stili farkına bağlı öğretim yöntemi” ile geleneksel sınıflarda düşük başarı gösteren öğrencilerin farklı yöntemler sonucunda, başarıları artmıştır (Braio, Dunn, Beasley, Quinn, Buchanan, 1997; Mitchell, Dunn, Klavas, Lynch, Montgomery ve Murray, 2002) .

Yıllarca süren başarı ve onaylanma ya da başarısızlık ve red, kişinin bir öğrenci olarak kendi kendisi hakkında bazı genel yargılara varmasına neden olacaktır. Yani; okuldaki başarısızlıktan, kişinin kendi benliği sorumlu olacaktır.

Altı-on bir yaşlarını kapsayan dönem, sadece akademik ve kişilerarası yeterliliklerin geliştiği bir dönem değil, aynı zamanda benlik şemalarının ve bilişsel yapıların da oluştuğu bir dönemdir (Markus,1990). Bu dönemde, benlik algısıyla ilgili olumlu işaretler alan kişinin kendisine saygı duymasına ve güçlü bir benlik geliştirmesine yol açacaktır. Okul yaşantılarının bu iki devreyi de kapsadığı düşünülürse, okuldaki başarının ya da başarısızlığın bireyin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkisini daha iyi anlayabiliriz. Eğitime ve okula büyük bir önem vermekte olan her toplumda, okuldaki başarı ya da başarısızlık önemli sonuçlar doğurmaktadır. Her toplumda çocuk ve ergenlerin eğitiminde on yıla yakın bir zamanı kapsamakta olan okul

sistemi, bazı öğrenciler için çok yararlı olduğu gibi bazıları için zararlı da olabilir.

Özellikle, ilköğretim 4 ve 6. sınıflar da sürekli başarı göstermiş olan öğrenciler artık kendi kendilerini beğenmeye ve bir öğrenci olarak genellikle olumlu bulmaya yani, olumlu bir benlik kavramına sahip olmaya başlamış olmalıdırlar. Bu sürede sürekli olarak başarısızlığa uğramış olan, öğretmen ve anne-babalarından bu yönde geribildirimler alan öğrencilerde kendilerini öğrenci olarak genellikle olumsuz bulmaya ve olumsuz benlik kavramına sahip olmaya başlayabilirler.

Alanyazında, okul başarısı ve benlik algısı arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Makou (1981) yaptığı araştırmasında, benlik algısı yüksek olan çocukların, okul başarılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır (Akt. Özdoğan,1992). Aynı şekilde, Can (1990) ve Özdoğan (1992) okul başarısı ve benlik tasarımı arasında yakın ilişki bulmuştur. Benlik tasarımı yüksek olan çocukların okul başarılarında yüksek olduğunu saptamıştır. Baymur (1973), okul başarısının benlik tasarımı en az zeka düzeyi kadar etkilediğini ifade etmektedir.

Ervin, Kern, Clarke, Du Paul, Dumlap ve Frieman'e, (2000) göre, sınıf içinde ve sosyal ortamlarda devam eden sorunlar, daha sonra yaşamda ortaya çıkabilecek sorunların göstergesidir. Örneğin, akademik başarısızlıklar, eğitim ortamlarına girme kısıtlamaları, anti-sosyal davranışların ortaya çıkması gibi. Bu çocuklara sosyal beceri öğretmek, onların benlik algılarını yükseltecektir (Morrison, 1986).

Genellikle çocuklar okula iyi gelişmiş benlik sistemleri ile başlarlar (Mc Combs,1986). Zaman içinde anne-babaların, öğretmenlerin yüklemeleri çocuğun yüklemelerini etkiler. Çocukların kendilerini algılamalarının önemi, uygun olmayan kendilik değerlendirmeleri ve yüklemelerin başarılarını düşürdüğü açıktır (Kistner, Osborne ve LeVerrier, 1988).

Başarısızlık deneyimleri sonucu öğrencilerin benlik algıları düşer ve kendileri hakkında olumsuz yüklemelerde bulunurlar ve başarısızlığı dışsal ve kontrol edilemez olarak algırlar (Linn ve Hodge, 1982; Rosenbaum ve Baker,1984). Yükleme kuramına göre (Weiner,1979) hiperaktif çocukların uzun süreli ve sık sık yaşadığı okul ve öğretmenleri tarafından da onaylanan başarısızlık, kendini yetersiz görme bu inaçların yeşermesine yol açmaktadır (Bandura,1977). Bu çocuklar geçmişteki başarı ve başarısızlıklarını kendi

kontrollerinin dışında görmekte ve yeni bir durumda çaba harcamaktan kaçınmaktadırlar. Bununla birlikte bu çocuklara başarısızlıklarının kontrol edilebileceği, bunun yeterli çaba göstermemekten kaynaklandığı öğretilirse motivasyonları ve performanslarında artış gözlenir (Dweck,1975).

Akademik başarısızlık çocuğun okuldaki başarısında yetersizlikler demektir. Akademik başarısızlığı; sadece bilişsel, potansiyel, fiziksel sorunlar değil, aynı zamanda sosyal etkenler ve motivasyon eksikliğide etkilemektedir. Başarı ile ilgili sorunlar başka sorunlara da neden olur. Benlik algısında ve arkadaşlık ilişkilerinde olduğu gibi (Spreen,1988).

Araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey düştükçe dikkat eksikliği hiperaktivite vakalarının çoğaldığını göstermektedir. Barkley (1995) yaptığı bir çalışmada, alt sosyo-ekonomik bölgelerde her dört çocuktan birinin dikkat eksikliği sorunu bulunduğunu saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzey düşüklüğünün yetersiz beslenme, yetersiz uyaran gibi etkenlerle ilişkisi kurulmaktadır.

Taylor (1989), özel öğrenme güçlüklerinin psiko-sosyal etkenlerden etkilendiğini ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarında başarısızlığın daha fazla olduğunu belirtmektedir. Genel olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının zeka düzeyleri, düşük sosyo-ekonomik düzey ailelerinden gelen çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Çocuğun anne- babasının eğitim ve kültür düzeyi, iş ve yetenekleri de önemlidir (Barkley, 1995).

Alt sosyo-ekonomik düzey ailelerinin çocuklarının daha az olanağa sahip olduğu, üst sosyo-ekonomik düzey çocuklarının ise daha çok olanağa sahip olduğu ve bu yüzden kalıtımla gelen dezavantajlarının en azından bir kısmını telafi edebilecekleri açıktır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocukları ise tam tersine kalıtımla getirdikleri bir takım üstünlükleri, olanaksızlıklar nedeniyle ortaya koyamayabilmektedirler (Bacanlı 2001; Firestone ve Martin, 1979).

Akademik başarısızlık, dikkat eksikliği ve saldırganlık, genelde düşük sosyo-ekonomik sınıfta bulunan çocukların özellikleridir. Başarı ile ilgili sorunlar, bu çocukların motivasyonlarını düşürür, benlik algılarında ve akran ilişkilerinde sorunlara yol açar (Horn, O'Donnell ve Vitulano,1983; Spreen,1988).

Başarısız çocuklar için etkili önleme yöntemlerinin geliştirilmesi en önemli konu olarak görülmektedir. Erken dönemdeki dikkat sorunları, nörolojik gelişiminin aksamasına ve daha sonraki nöropsikolojik işlevlerde sorunlara ve akademik başarısızlığa yol açar (Moffitt, 1990; Moffitt ve Silva, 1988). Bu nedenle, bu dönemde yapılacak yardım olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Spinelli (1998), dikkat toplama zorluğu olan öğrencilerin orta öğretime başarıyla geçebilmeleri ve bu çocuklara öğretmenlerinin yardım edebilmeleri için, okullardaki kaynak odaların büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Dikkat sorunu olan çocuklarda davranış değişikliği ve benlik saygısını yükseltmek amacıyla iyi bir gözlemin ve disiplinin gerekliliğinden, cezalandırıcı davranışlardan kaçınılmasından, uygun öğrenme ortamının sağlanması yanında destekleyici etkinliklerin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Hudson (1997), işbirliğine dayalı öğretim ve bireysel eğitim programlarının, bu çocuklar üzerinde olumlu etkisinden bahsetmektedir. Bu şekilde hem bilişsel, hem de davranışsal alanlarda ilerlemelerin olacağını belirtmektedir.

Akademik benlik kavramı, öğrencinin kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilerle karşılaştığında nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir. Akademik benlik kavramı, öğrencinin okul çalışmalarına ilişkin olarak notlarından, öğretmenlerinden, anne-babasından ve arkadaşlarından aldığı geri bildirimlere dayalı olarak oluşmaktadır. Okuldaki başarılı yaşantıların, olumlu bir akademik benlik kavramı ile sonuçlanması ve aynı zamanda olumlu genel benlik kavramına sahip olma olasılığını artırması beklenir. Okuldaki başarısız yaşantıların da olumsuz bir akademik benlik kavramıyla sonuçlanması ve bireyin olumsuz genel benlik kavramı geliştirme olasılığını artırması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin akademik benlik kavramları onların okulda geçen yıl sayısından, hedef oldukları yargılardan açık bir şekilde etkilenmektedirler.

Kifer (1975), 5. ve 7. sınıflardaki öğrencilerin akademik benlik kavramları ile derslerdeki sınavlardan aldıkları notlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, akademik benlik kavramı ile notlar arasındaki korelasyon 5. sınıfta .23 iken, bu korelasyon 7. sınıfta .50 ye çıkmaktadır. Bu sonuca göre, akademik benlik kavramının başarıyı yordama gücünün, fazla olduğu söylenebilir.

Ross ve Ross (1982), 6 ile 16 yaşları arasındaki çocuklar için 8 hafta süren bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre, strateji eğitim programının öğrencilerin akademik becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Çocukların mutluluğu ve başarıları ailelerinin, arkadaşlarının ve okulun kendi beklentilerine tam olarak karşılık vermesine bağlıdır. Eğitim sistemlerinde daha çok yarışma ve başarıya vurgu yapılmaktadır. Bu beklentilerdeki zorluklar çocukda sosyal, eğitimsel ve psikolojik olarak sorunlar yaratmakta ve kişisel mutsuzluklar oluşmaktadır.

Dikkat Sorunlarını Kontrol Altında Tutma

Dikkat, kuramsal olarak çok boyutlu bir yapıdır. Bilişsel gelişimin ve öğrenmenin en iyi düzeyde ortaya çıkması için önemli olan temel beceriler, davranışların tanınmasına, organize edilmesine ve hatta açıklanmasına yarar (Hagen ve Hale, 1973; Lewis ve Baldini, 1979).

Dikkatin belli bir göreve odaklanması, devam etmesi ve ilerlemesi amaca yönelik olarak tamamlanması çaba gerektirir. Kahneman'a (1973) göre, istemli dikkat; bireyin, belli bir plan ve hedefe göre seçilmiş etkinlikler için çaba harcamasıdır. İstemsiz dikkat ise; bireyin katlanmak zorunluluğu olan görevlerde çaba harcamasıdır. Eğer birey dikkat gerektiren görev için çok az enerji ayırırsa, düşük düzeyde dikkat ortaya çıkar.

Dikkati, kontrol edilebilen değişken olarak aldığımızda, dikkat bozukluğunun anlamında da değişiklikler meydana gelir. Dikkatteki sorunlar kişinin bilişsel durumunun, çevrenin taleplerini karşılamadığını vurgular. Yani, uyarıcının etki gücü seçilme için yeterli ölçüde güçlü değildir. Bunu engelleyen etkenler herhangi bir durum için araştırılabilir. Bu durumun örneğin, işitme engelinden, düşük zeka düzeyine kadar bir çok sebebi olabilir.

Dikkat üzerindeki kontrolsüzlük sadece okul ile ilgili alanları değil, yaşamamızın diğer alanlarındaki başarıyı da etkiler. Dikkat kontrolü gerektiği gibi işlediğinde bir öğrencinin öğrenmesine, üretken olmasına, uygun biçimde davranmasına yardımcı olur. Öte yandan, dikkat kontrollerindeki sorunlar genellikle öğrenme sürecinde ve gündelik aile yaşamında karmaşaya neden olur. *“Eğer dikkat edersen, bazı şeyleri daha iyi kontrolünde tutabilirsin”*

(Yates 1966). Bu ilk kuraldır. Bu ifadeyle Yates, dikkatin bilinçli olarak kontrol edilebilen, algılamayı zenginleştiren yönü olduğunu belirtmektedir (Akt, Van Zomeren ve Brouwer 1994).

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

1. Dikkat Dağıtıcıları Filtrelemek

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

- 1) Görebileceğimiz önemsiz şeyler
- 2) İşitebileceğimiz önemsiz sesler
- 3) Bedenimiz
- 4) Hayaller
- 5) Gelecek ile ilgili düşünceler
- 6) İsteklerimiz

Önemli olan dikkatin nasıl bölündüğüdür. Ne zaman neye dikkatimizi yoğunlaştıracağımız önemlidir. Dikkat üzerindeki iki önemli kontrolden bahsedilebilir. Bunlar; 1) Dikkatin yoğunlaştırılacağı en önemli şeyin seçilmesi, 2) Önemsiz şeylerin filtrelenmesidir. Bu kontrollerle, beyne gelen bilgiler kontrol edilmektedir.

2. Düşünme, Planlama ve Dürtüleri Kontrol Etme

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

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

etmemiz önemlidir. İyi davranışlar ve öğrenme için, iç tepileri kontrol etmek gerekmektedir.

3. Bir Şey Yaparken Konsantre Olma

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

4. Kendini İzleme ve Kendini Denetleme

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

5. Uyanık (Tetikte) Olmak

Dikkatin iyi işlemesi için tetikte olmak, yani uyanık olmak gerekmektedir. Yorgun olduğumuz zaman dikkatimizi toplamak zordur. Uyurken konsantre olmak imkansızdır (rüyalar dışında). Beynimizde uyanıklılığımızı denetleyen bir bölüm bulunmaktadır. Beyin sapında bir grup sinir, gece dikkatin azalmasına ve uykuya dalmamızı, sabah da artmasını ve gün boyunca tetikte olmamızı sağlar. Dikkatimiz tamamıyla tetikte değilse, kolayca yorulabiliriz. Yorgun insanlar huzursuz, kıpır kıpır olur. Bu durumda dikkat azalır. Uyanıklık, tetikte olma durumu, dikkat için çok önemlidir.

6. Duygu Durumunu Kontrol Etmek

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

7. Bedeni Kontrol Etmek

Bedenin hareketlerinin kontrol edilmesi gereklidir. Eğer her zaman kıpır kıpır davranılırsa, konsantre olmak zorlaşır. Bedenin ve zihnin birlikte çalışması gereklidir. Zihin yavaş, beden çok hızlı ise, fiziksel aktivite kontrolü gerekmektedir.

Dikkat toplama sorunları yaşayan en önemli gruplardan biri, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklardır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, çocuklarda görülen sorunların en sık rastlanılanıdır. Okul çağındaki çocukların yaklaşık % 3 ile % 7'sinde ve yaygın olarak erkek çocuklarında, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Derneği, 2000). Bu bozukluğun görülme sıklığındaki erkek-kız oranı 6:1'dir (Barkley, 1988). Uluslararası çalışmalar da benzer oranları göstermektedirler.

Bazı araştırmacılar, dikkat eksikliğini bilgi işleme sınırlılığı ya da karar vermede bozukluk olarak tanımlar (Stuss ve diğerleri, 1985; Van Zomeren ve Deelman,1978). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda; düşük akademik başarı, zayıf okul performansı, sınıf tekrarı, zayıf akran ve aile ilişkileri, kaygı ve depresyon, saldırganlık, davranış sorunları, suçluluk, erken madde kullanımı sorunları geneldir (Barkley,1990).

Araştırmaların ortak bulgularından biri de, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda görülen akademik sorunlardır (Mc Burnett, Pfiffner, Willcutt, Tam, Lerner, Ottolini ve diğerleri,1999; Warner-Rogers, Taylor, Taylor ve Sandberg, 2000). Bu çocuklar, dikkat ve kontrolün gerektiği, okuldaki öğrenme durumlarında zorluklar yaşarlar. Bu çocukların çoğu öğrenebilir, ancak onların aşırı hareketi, dürtüsellikleri dikkatlerini bir noktaya toplamalarını zorlaştırır ve performanslarını olumsuz etkiler (Fowler,

1994). Geleneksel öğretmenlerin bu öğrencilerden beklentileri yanlıştır. Bu çocukların dikkatleri ile ilgili sorunlarından dolayı, okul başarıları ve benlik algıları düşük olur (CHADD,1992). Bu çocuklar, dikkatlerinin dağılmasıyla ilgili bir çok belirti gösterirler (Welton,1999). Bu belirtilerin bazıları şunlardır;

1. Genellikle ayrıntılara dikkat etmezler. Okul çalışmalarında dikkatsizce hatalar yaparlar.
2. Yönergeleri takip etmezler ve okul ödevlerini bitirmezler.
3. Kendisiyle konuşulduğunda dinlemiyormuş gibi gözükürler.
4. Ödevleri ve etkinlikleri organize etmede zorlanırlar.
5. Zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçarlar ya da isteksizlik gösterirler (Accordo, Blondis, Stein ve Whitman, 2000).

Bütün bu belirtileri iyi anlayabilmek için, dikkat sürecinin farklı kısımlarını anlamak önemlidir. Örneğin; dikkat süreci öğrenenin dikkat edilecek objeye odaklanmasını gerekli kılar. Bununla birlikte, öğrenenin görevin gerektirdiği süre boyunca dikkatini devam ettirebilmesi de gereklidir.

İki çeşit dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanımlanmaktadır. Birincisi, sürekli dikkat eksikliğidir. Bu durumda çocuk dikkatini uzun süre devam ettiremez. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, normal yaşlıtlarına göre dikkatlerini bir süre sürdürmede zorluk yaşarlar (Nuechterlein, 1993). İkinci çeşit sorun ise, seçici dikkat eksikliğidir. Dikkatin belli bir görev üstüne odaklanması ve gereksiz bilgilerin elenmesinde sorun bulunmaktadır. Günümüzde, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda, seçici dikkat eksikliği olduğu konusunda farklı görüşler yer almaktadır.

Douglas'a (1983) göre, hedef olmayan uyarıcının çok dikkat çekici olduğu durumlarda sorun oluşur. Ceci ve Tishman'a (1984) göre ise, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar "dağınık dikkate" sahiptirler. Yani, dikkatlerini hem ilgili, hem de ilgisiz uyarıcılara dağıtırlar. Seçici dikkat eksikliğini, görev çok zor olduğunda ya da görev hakkında bilgileri olmadığında gösterirler. Dikkat araştırmalarında en tutarlı bilgi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sürekli dikkat gerektiren görevlerde başarısız olmalarıdır (Douglas ve Peters, 1979; Sergeant ve Van der Meere, 1990).

Sergeant ve Sholten'a (1985) göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların seçici dikkatlerinde bir sorun bulunmamakta

ancak, bilişsel süreçlerinde bir yavaşlık vardır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olanların dikkat sorunları içsel sorundan ziyade, zayıf motivasyonu yansıtabilir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile yapılan çalışmalar genellikle sürekli dikkat ve genel dikkat halinin sorun olduğu üzerinde odaklaşmaktadır (Campbell ve Werry, 1986).

Douglas (1983,1989) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile çabanın sürekliliği ve motivasyonun birlikteliğine dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle sıkıcı ortamlarda ve ödülün az olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların, görevler çarpıcı, ilgi çekici ve alışılmamış olarak sunulduğu zaman, dikkat toplamalarında ve performanslarında artış görülmektedir (Douglas, 1985; Zental, 1985,1986). Bu çocuklar, ilk başta gösterdikleri pozitifliğe karşın, başarısızlık durumunda sebat göstermezler (Milich, 1994).

Barkley'de (1997) motivasyonun, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundaki önemini vurgulamıştır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda motivasyon eksikliği sürekli belirtilmektedir. Örneğin, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, genellikle okulla ilgili çalışmalara zayıf bir motivasyon gösterirler ve sürekli uygulama gerektiren görevlerden kaçınırlar (Amerikan Psikiyatri Derneği,1987; Barkley, 1990).

Son yıllardaki araştırmalara göre, İlk öğretim ve lise dönemi boyunca dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardan, dikkatsiz grubunda olanlar, öğretmen değerlendirmesine göre yapılan motivasyon düşüklüğü sıralamasında en üst sırada yer almaktadırlar (Carlson ve Mann, 2002; Carlson ve Mann, 2000; Lahey, Carlson,Frick, 1997). Motivasyon düşüklüğü, zayıf akademik başarıya etki eden en önemli etkendir.

Carlson, Booth, Shin ve Canu (2002), 9-12 yaş arasındaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların motivasyon düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarının sonucunda, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların tümünde motivasyon eksikliğine rastlamışlardır. Bu çocuklar, kolay işleri tercih etmekte, öğrenmekten hoşlanmamakta, ısrarcı olmama, kendi performanslarını karşılaştırırken içsel standartlar yerine dışsal standartlara güvenmektedirler.

Akademik becerilerin gerçek yetenek düzeyinin altında ya da üstünde kullanılması ya da ortaya çıkmasında, motivasyon süreçleri temel bir role

sahiptir (Dweck, 1986). Akademik içsel güdülenme, okulda öğrenmeden zevk alma ve gerekli görevlerde uzmanlaşmak için gereklidir (Gottfried, 1985). Bu yapı, okul işlevleri ve akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi gösterir.

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardan dikkatsizlik alt boyutunda yer alan çocuklara bir görevden farklı bir göreve geçerken fazladan zaman vermek, meta bilişsel yöntemleri geliştirmek, fazla sayıda düzey içeren etkinlikleri kolaylaştırmak, organizasyon tekniklerini öğretmek, zamanı esnek hale getirmek gereklidir. Anne-babalar ve öğretmenler, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara evde ve okulda nasıl daha iyi öğretebileceklerini tartışırlar (Aust, 1994; Barkley, 1991; Bender ve Mathes, 1995).

Sosyal olarak, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar olgunlaşmamıştır. İçtepiseldir ve davranışları üzerindeki zayıf kontrolden dolayı, genellikle akranları tarafından reddedilirler (Milich ve Landau,1982).

Son zamanlarda bir çok çalışma, okul topluluğundan seçilen çocuklar yerine, ilaç kullanan klinik olarak seçilmiş çocuklarla yapılmaktadır (Du Paul ve diğerleri 1992; Hynd, Lorys, Semrud-Clikeman, Nieves, Huettner ve Lahey,1991; Reader, Harris, Schuerholz ve Denckla, 1994). Öğretmenlerinin tanımlamalarına göre, hiperaktif olduğu belirtilen çocuklarla yapılan çalışmalardan birinin sonucunda, özel yöntemler ve kendini kontrol içeren eğitim sonucunda bu çocukların etkinlik düzeylerinde ve görev başında geçen sürelerinde artış bulunmuştur (Reid ve Borkowski, 1987).

Özetle; dikkat sorunları olan çocukların, görevde harcadıkları zaman ve görevi tamamlamak için içsel istekleri azdır. Bu zorluklar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için, sınıfta istenen çalışmalarını tamamlamalarında güçlükler yaratmaktadır. Araştırmalardaki çocuklar genellikle hastanelerden ve eğitim merkezlerinden gönderilen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardır (Biederman, Faraone ve Lapey, 1992).

Öğretmenler ve anne-babaları tarafından belirlenen, dikkat zorlukları olan çocukların dikkat ve görevde kalmalarına yardım edecek bu müdahalelerden yararlanıp yararlanamayacakları bilinmemektedir.

Clikeman, Nielsen, Clinton, Sylvester, Parle ve Connor'ın (1999) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerin okuldaki öğrenciler arasından seçtiği öğrencilerle yapılacak olan dikkat eğitim programının etkililiğini incelemektir.

Bu çalışmadaki öğrenciler öğretmenleri tarafından sınıf içindeki dikkatlerini sürdürmede ve görevlerini tamamlamada zorlukları olan öğrencilerdir. 2. ve 6. sınıflar arasında 8-12 yaşları arasındaki çocuklar görsel ve işitsel dikkat testi uygulanmıştır. 21 öğrenci deney, 12 normal öğrenci kontrol grubunda yer almaktadır. Görsel dikkat testi olarak, d2 kullanılmıştır. Lezak'a (1995) göre işaretleme testleri, sürekli dikkat kapasitesini ölçen görsel tarama testleridir. İşitsel test olarak, kısa dikkat testi kullanılmıştır. Bu testte çocuğun bir çok sayıyı ve harfi dinlemesi istenir ve çocuğa kaç harf ve sayı işittiği sorulur. Çocuklar 4-5 kişiden oluşan gruplar oluşturularak, haftada iki gün, her biri 60 dakika olan 18 haftalık eğitime katılmışlardır. Eğitimde, Sohlberg ve Mateer'in (1986) geliştirdiği görsel ve işitsel dikkat görevlerinden oluşan materyal kullanılmıştır. Eğitimde önce kolay, sonra zor görevlere geçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel dikkatlerinde gelişme olduğu bulunmuştur. Dikkat sorunu olduğu halde eğitim almayan grupta ise, hiç bir gelişme olmamıştır.

Üstün zekalı çocukların dikkat bozukluğu ile ilgili yerlere gönderilmeleri hızlı bir şekilde artış göstermektedir (Webb ve Latimer,1993). Gordon'a (1990) göre, birçok üstün zekalı çocukta aşırı hareketlilik ve dikkat sorunları vardır. Günümüzün eğitimcilerinin öğrenme ve dikkat sorunu olan üstün zekalı çocuklar için uygun yöntemleri, bilgileri ve eğitim yöntemleri bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bu çocuklar için uygun olmayan bir eğitim ortamı, neden olarak düşünülebilir. Bir çok kuram, nedenler üzerine araştırmalar yapmıştır. Günümüzde araştırmacılar, çevrenin ve kişinin nasıl etkileşip bu sorunu ortaya çıkardığını incelemektedirler.

Bazı kuramlara göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin uyarıcılar için olağanüstü bir ihtiyacı söz konusudur (Zental,1985). Çevresel uyarıcı azaldığı zaman, aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik, sıkıcı çevreyi telafi etmek amacıyla kendini uyarma ile artmaktadır. Diğer varsayımlar ise, motivasyonla ilgili nedenleri belirtirler (Haenlein ve Caul, 1987). Bu araştırmacılara göre birey, çeşit ve sıklık olarak fazla miktarda pekiştirece ihtiyaç duymaktadır. Eğer görevin güçlü bir çekiciliği yoksa, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin dikkatini çekemez. Bazılarına göre ise, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olanlar zayıf davranışlar ve kendini düzenleme gösterirler. Bu da belirli ortamlarda beklenen istekleri karşılamaktan uzak kalır (Routh,1978). Genellikle bu tür

durumlar çok yapılandırılmıştır ve belirgin sosyal kurallar bütününe uymayı gerektirmektedir.

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri, sıklıkla çocukların fiziksel hareketliliğinin kısıtlandığı, sıkıcı bir materyale dikkat etmeleri gerektiğinde ve yapılandırılmış bir programın istendiği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Amerikan Psikiyatri Derneği, 1987). Genel olarak, sınıflarda bu tür beklentiler yüksektir. Bundan dolayı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun sınıflardaki belirtileri, zayıf akademik performans, çok fazla hareketlilik, dürtüsel davranışlar, belirli bir göreve konsantre olamama olarak ortaya çıkmaktadır (Barkley, 1990).

Kinsbourne'a (1984) göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki dikkat sorunları, hem bağlam, hem de göreve bağımlıdır. Bazen dikkat sorunları uygulanan dikkat testlerinde ortaya çıkmayabilir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanınan görevlerde ya da ilginç görevlerde daha iyi bir performans sergilerler. Hartley (1986) yaptığı bir çalışmada, deneklere çok zeki biri gibi davranın dediğinde, yaptıkları hata sayısında azalma bulmuştur.

Carr, Borkowski ve Maxwell'e (1991) göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin farkı, çabalarının yararı hakkındaki inançları yani benlik algısı inançlarıdır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklar, dışsal kontrol odağı (Linn ve Hodge, 1982) ve zayıf akademik benlik algısını (Mc Gee, Share, Moffitt, Williams ve Silva, 1987) daha çok gösterirler. Tekrar eden akademik başarısızlık olayların kontrol edilemeyeceğini gösterir. Çaba ve gayret azalır. Çocuk, kullanabileceği yöntemleri kullanmamaya başlar. Bu davranışlar, "öğrenilmiş çaresizlik" olarak adlandırılır (Thomas, 1979).

Anne-babalarından alınan olumsuz geri bildirimler gibi, öğretmenleri de aynı şeyi belirtir. Tekrarlanan bir biçimde başarısızlık yaşayan bir çocukta öğrenilmiş çaresizlik tepkisi geliştirme riski bulunmaktadır. Dweck ve Leggett'a (1988) göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocukların özelliklerinin çoğunu göstermektedirler. Bu çocuklar başarısızlıklarını, yeteneksiz olmaya bağlarlar. Zor bir görev çabalarının azalmasına yol açar. Bu nedenle, başarısızlık deneyimlerinden sonra başka bir çalışmada çaba göstermezler (Licht ve Kistner, 1986). Bu çocuklar, sonucu değiştirmek için hiç bir şey yapamayacaklarına inanırlar. Çaba göstermeme, gelecekteki başarısızlıklarını

hazırlar. Bununla birlikte, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklardan, dikkatsiz alt türündeki çocukların, okulla ilgili olarak en fazla yardım alan çocuklar olduğu bulunmuştur (Barkley, Du Paul ve Mc Murray, 1990; Marshall, Hynd, Handwerk ve Hall, 1997).

Bunların hepsini göz önüne aldığımızda, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlükleri, sürekli dikkat, genel dikkat hali ve dürtüsellik, zayıf performans, dikkat eksikliklerinden ziyade motivasyon düşüklüğü ile daha iyi açıklanabilir (Prior ve Sanson, 1986).

Benlik algısının yükseltilmesi ile ilgili bazı çalışmalarda yükleme teknikleri, akademik benlik algısını arttırmada başarılı olmuşlardır (Craven, March ve Debus, 1991). Yani yükleme biçimindeki değişiklik akademik benlik algısında da değişikliğe yol açmaktadır.

Bir çok araştırmacı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların kendileri hakkında düşük benlik saygısını bildirdiklerini rapor etmektedir. (Örneğin, Lalongs, Horn, Lopez, Pascoe ve Greenberg, 1994; Treating ve Hinshaw, 2001).

Hoza, Pelham, Milich, Pillow ve Mc Bride (1993), klinik olarak tanı konulmuş olan dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocukları ve normallerini karşılaştırmışlardır. Bulgulara göre, genel benlik algısında, okulla ilgili yeterlilikte, sosyal kabulde, fiziksel görünümde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Benzer olarak, Gresham, Mc Millan, Bocian, Ward ve Forness (1998), okul çocuklarında benlik algısı (student self concept scale) ya da benlik imajında kontrol grubuna göre herhangi bir farka rastlanmamıştır. Yalnızca akademik benlik algısında bir düşüklük söz konusudur. Buna karşılık Lalonga ve arkadaşları (1994), Hoza ve diğerlerinin (1993) kullandığı aynı ölçme aracını kullanarak yaptıkları araştırmada, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan öğrencilerin akademik, sosyal, davranışsal alanlarda ve genel benlik algılarının düşük olduğunu bulmuşlardır.

Horn, Wagner ve Lalongo (1989) Piers-Harris öz kavramı ölçeğini kullanarak dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla yaptığı çalışmada, popülerlik ve mutluluk boyutlarındaki benlik algılarının daha olumsuz olduğunu bulmuşlardır.

Hoza, Pelham, Dobbs, Owens ve Pillow (2002), tarafından yapılan bir çalışmada, 7-12 yaşları arasındaki erkek çocukların benlik algılamalarıyla,

öğretmenlerinin onları nasıl algıladığını karşılaştırmaktadır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocuklar kendi benlik algılarını olduğundan yüksek olarak değerlendirmektedirler. Akademik yeterlilik, sosyal kabul ve davranışsal alanlarında saldırgan ve başarısı düşük olan çocuklar, başarısızlıklarının en fazla olduğu alanlarda başarılarını daha fazla değerlendirmektedirler. Başarısı düşük olan grup, akademik yeterlilik alanında kendilerini daha yüksek değerlendirmişlerdir.

Diener ve Milich'e (1997) göre şişirilmiş benlik algısının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda koruyucu bir rolü bulunmaktadır. Bu rol, onların başarısızlık deneyimleriyle başa çıkmalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan, olumlu benlik algısı, koruyucu olarak düşünülebilir. Gerçekten de kendi sorunlarını inkar etmeleri, dikkat sorunları olan çocukların, kısa süreli stresleri önleyebilir ve başarısızlıkları büyük psikolojik sonuçlara ulaşmadan, başa çıkmalarını da sağlayabilir.

Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne-babaları da kendilerini kötü hissederler. Anne ve babalara olumlu ve somut ifadeler kullanmanın, çocuklarının benlik algılarını düzeltmede olumlu etkisinin olduğu belirtilmelidir. "Ödevi bitirdin", "dikkatli dinliyorsun" gibi kesin cümlelerde çocuk, hangi davranışların istedik ve hoş olduğunu anlar (Smith, 2002).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun giderilmesinde, en çok kullanılan yöntem ilaç tedavisidir. Bu ilaçlar, davranışı başarıyla kontrol etmede etkilidir. Ancak, aynı zamanda, yaratıcılığı ve entelektüel merakı engellediğinden kuşku duyulmaktadır. Aynı zamanda bu ilaçların, davranış yönetiminde başarılı olmasına karşın, başarısızlık sorunu üzerinde etkisi bulunmamaktadır (Lind ve Olenchak,1995). Aynı şekilde Pelham ve Hinshaw (1992); Ross ve Ross'a (1982) göre, uyarıcı ilaçların kendini akademik etkinliklerde artışa yol açmamaktadır. Son yıllardaki inanışlara göre ilaç tedavisi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların davranış sorunlarını düzenlemede etkilidir. Ancak yardımcı diğer uygulamalar, okul başarısını desteklemek için gereklidir. Bazı çalışmalarda, ilaçların sınıf davranışlarında ve sosyal kabulde olumlu etkilerinin olduğu bulunmasına karşın, ilaçlar öğrencilere okul yaşantıları boyunca akademik başarı için gerekli olan akademik stratejileri öğretmemektedir (Barkley, 1998).

Sadece ilaç tedavisi kullanıldığında, ilaç tedavisine son verildiği anda ilk baştaki duruma dönülmektedir (Wulbert ve Dries, 1977). İlaç tedavisi, uygun kullanıldığında güvenli ve etkili bir yöntem olmasına karşın bir çok yan etkisi bulunmaktadır. Karın ağrısı, iştah ile ilgili sorunlar, uyuma zorlukları ve aşırı duygusallık bunlardan bir kaçıdır (Barkley, McMurray, Edelbrock ve Robbins, 1990). İlaç tedavisinin sonuçları ile ilgili bulguların sonuçlarına yanıt olarak, Amerikan Engelli Çocuklar Komitesi ve İlaç Komitesi, (1987) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların tedavisinde uyarıcı ilaçların tek başına kullanılmaması gerektiğinden bahseden bir makale yayımlamıştır. Bu makalede ilaç tedavisi yerine davranış değiştirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (Akt. Evans, Ferre, Ford ve Green, 1995). İlgili literatürde ilaç tedavisinin, davranışsal yaklaşımlarla birlikte kullanıldığında daha başarılı olduğunu gösteren araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir (O'Leary, Pelham, Rosenbaum ve Price, 1996; Pelham, Schnedler, Bologna ve Contreas, 1980). Buna karşın, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tedavisinde genellikle ilaç tedavisi tek başına kullanılmaktadır.

Werry (1992) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların tedavisinde ilaç tedavisi dışındaki tedavilerin rolünü araştırmıştır. Bu çalışmanın en önemli amacı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren ilk okul çocukların okulla ilgili akademik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, strateji eğitiminin etkinliğini araştırmaktır. Bu eğitim, akademik becerileri, organizasyon becerileri, ev ödevleri, çalışma şekli, dikkatin farkında olma, planları uygulama ve görevleri tekrarlamayı içermektedir. Akademik beceri geliştirme, kendini düzenleme ve kendi kendini eğitime ile kendi kendine öğrenme eğitimlerinin eğitimsel alanda önemli yararları olduğu mantığına dayanmaktadır (Barkley, 1990, 1998).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için kısa davranışsal terapi araştırmalarında, uygun davranışları pekiştirme ve olumsuz davranışları cezalandırma, beceri eğitimi ve anne-baba eğitimine yer verilmiştir. Terapi sonucunda, evdeki ve okuldaki dürtüsel davranışlarda önemli bir azalma bulunmuştur. Bu sonuca göre, kısa davranışsal terapilerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklarda dürtüsellik azaltabileceği sonucuna varılmıştır (Boyle ve Offord, 1988).

Davranışsal terapiler örneğin, pekiştirme, çevresel kısıtlamalar ve kısa süreli yoksun bırakma etkili olmuştur (Henker ve Whalen, 1989). Genelde bu

terapilerin uzun, kapsamlı ve yoğun olması gerekmektedir (Du Paul, Guevremont ve Barkley, (1992); Pelham ve Hinshaw, (1992).

Cocciarella, Wood ve Low'ın (1995) yaptıkları araştırma, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda kısa süreli terapinin etkililiğini test eden bir çalışmadır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 5 erkek 2 kız araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar iki gruba ayrılmıştır ve her bir grup haftada bir, yedi hafta devam eden davranışsal terapi, beceri eğitime ve çocukların anne-babaları da anne-baba eğitimi gruplarına devam etmişlerdir. Her bir oturum 1,5 saat sürmüştür. Oturumlarda beceri eğitimi, planlı etkinlikler ve serbest oyunlar kullanılmıştır. Anne-babalar altı defa gruba katılmıştır. Onlara, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve davranış değiştirme becerileri ile ilgili bilgi verilerek, çocukları ile yaşadıkları sorunlarını tartışma olanağı sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların evdeki ve okuldaki dürtüsellik puanlarında azalma görülmüştür. Bu sonucun daha önce yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu ancak, çalışmada kontrol grubunun olmaması ve izleme çalışmasının yapılmamasının araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Akademik beceri eğitimi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren öğrencilere okulla ilgili materyalleri organize etmede, yazılı bir metinden anlam çıkarmada, akademik çalışmalar için gerekli olan zaman ayarlamasını yapmadıklarında yardımcı olur. Bu çalışmada, strateji eğitim programı, öğrencilerin akademik olarak istenen görevleri başarıyla yapabilmeleri ve bağımsız öğrenme kapasitelerini arttırmak için öğretilen teknikler olarak tanımlanabilir. Akademik beceri eğitimi ve çalışma yöntemleri okul psikologları ve öğretmenler tarafından geniş ölçüde benimsenmiştir (Gleason, Colvin ve Archer, 1991).

Pfiffner ve Barkley (1998) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin, akademik uyumu için şunları önermektedirler :

- a) Okuldaki görevlerin çocuğun yeteneği ile eşleştirilmesi,
- b) Görevin canlandırma özelliklerini arttırma,
- c) Görevle ilgili çeşitli sunumlardan yararlanma,
- d) Okul görevlerini kısa yapma, uzunları küçük adımlara bölme ve görev sona erdikten hemen sonra geri bildirim sağlama,
- e) Akademik çalışmalardan sonra kısa fiziksel egzersizler yapmadır.

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda bilişsel, davranışsal terapiler de kullanılmaktadır. Problem çözme yöntemleri, kendini izleme, (self-monitoring) kendini ödüllendirme, (self-reinforcement) ve beceri eğitimi, (skill training) yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin ortak amacı, kendini kontrolü arttırmaktır. Hallahan ve Cottone'a (1997) göre dikkat sorunlarında kullanılabilecek en başarılı bilişsel davranışsal teknik, kendini izleme (self-monitoring) ve eğitimsel tedavilerdir. Davranışsal olumlu pekiştireçler de önemlidir. Abikoff (1991) bilişsel davranışsal tedavinin, dikkat sorunu olan, ancak, klinik olmayan çocuklara daha uygun olduğunu belirtmektedir.

Barkley, Copeland ve Sivage (1980), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocuklarda, kendini denetleme ve özdenetim tekniklerini öğretmenin, sınıftaki davranış sorunlarını azalttığını ve iş yapma davranışlarını arttırdığını ancak akademik performansta çok az bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Diğer araştırmacılar da bu sonucu desteklemektedir (Eastman ve Rasbury, 1981; Friedling ve O'Leary, 1979).

Birçok araştırmacı dikkati, konsantrasyonu ve belleği güçlendirmenin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin eğitimsel ve sosyal ortamlara başarılı bir biçimde katılabilmesi için çok önemli olduğunu belirtmektedir (Parante ve Anderson-Parente, 1991).

Barkley (1998), ergen ve yetişkinlerden, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olanların dikkatlerini arttırmada şu yöntemlerin kullanılabileceğinden bahsetmektedir;

- 1) Kendini izleme ve denetleme "şu an ne yapıyor olmalıyım?"
- 2) Zaman ayırma, yaptığınız bir iş arasında bizim dikkatimizi dağıtan düşünceler için belirli bir zaman ayırmak,
- 3) Aktif öğrenme; işitilen ya da okunan materyali tekrarlamak ve kendi kelimelerinde tekrar söylemek,
- 4) Dikkat etme için güdülenme, dikkatin yoğunlaşarak çalışıldığı zaman için küçük ödüller kazanılmasıdır.

Bu önerilere ek olarak araştırmacılar, dikkatin yoğunlaşmasında çevresel yapının da temel bir rolü olduğunu keşfettiler. Nadeau'ya (1995) göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin, uyarıcı çok fazla olan ortamlarda dikkatleri dağılmaktadır. Aynı zamanda, eğer uyarıcı az ise uyuklayabilir, yorgun hissedebilir, uyuşukluk ya da hafif depresyon

hissedebilirler. Bu nedenle, çok fazla ve az uyarıcı olan ortamlardan kaçınılması gereklidir. Buna benzer ortamlarda, dikkati dağınık olan bireylerin, çalışmaları daha verimsiz olacaktır. Son zamanlardaki araştırma sonuçlarına göre, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir çok öğrenci tam olarak var olan potansiyellerini işletememektedir çünkü, okul personeli bu grubun ihtiyaçlarını önemsememektedir.

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar genellikle güçsüzlük ve yetersizlik hisederler. Pasif öğrenciler olurlar, bu nedenle onların aktif öğrenciler olmaları için çeşitli faaliyetlere dahil edilmeleri gereklidir. Diamond ve Hopson (1998), görsel ve işitsel olarak zenginleştirilmiş ortamların dendritlerin sinirsel yollar kurmasına yol açtığını göstermiştir. Buna "beynin sihirli ağaçları" demektedirler. Onların bulgularına göre, merak eden beyin, farklı girişleri uyarır ve merkezi beyin kabuğunu kalınlaştırır. Bu da daha sonra, zenginleştirilmiş öğrenmeler için beyni faaliyete geçirir.

Goldstein ve Goldstein'e (1992) göre; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tedavisinde kullanılan yaklaşımlar altı alanda toplanabilir. Bunlar :

- 1) İlaç tedavisi
- 2) Davranışsal yaklaşımlar
- 3) Anne-baba eğitimi
- 4) Bilişsel teknikler
- 5) Eğitimsel teknikler ve
- 6) Sosyal beceri eğitimidir.

İngiltere eğitim sistemi, dikkatsiz davranışların çevresel belirleyicilerine vurgu yapmaktadır. Bu eğitim görüşüne göre; eğer çocuk dikkatsizse, görevle ilgili, okulun programı, öğretme yöntemleri, öğretmenlerle ilişki, arkadaş, anne-baba ya da öğrenciler arasındaki ilişkide sorunlar olabilir. Çevre sorunun etkisini çoğaltabilir denmektedir (Reason, 1999).

Bazı araştırmalarda, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkatle ilgili bilişsel işlevlerinde bozukluk olduğu desteklenmemektedir. Bu alandaki birçok araştırma, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların akademik başarısızlıklarını, çocuğun sorun olan davranışlarına bağlamaktadırlar. Daha sonra, genetik etkenler, biyokimyasal dengesizlikler, nörolojik zararlar, besin alerjileri, olgunlaşmanın gecikmesi ya da yanlış çocuk yetiştirme tarzına bağlamaktadırlar (Ross ve

Ross, 1982). Bu çocukların farklı bilişsel yöntemlerle başarılı olabileceğini gösteren olumlu sonuçlar vardır. Bu yöntemler;

1. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar kendilerine gösterilen olayın hızına duyarlıdırlar. Kendilerine belli bir uyarıcı gösterilip fazladan zaman verildiğinde daha başarılı olurlar.
2. Bu çocuklarda öğrenme durumunda güdüleme yöntemlerinin kullanılması, onların performanslarında artışa yol açmaktadır.
3. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dikkat sorunundan çok dürtü kontrolü sonucudur (Barkley, 1995).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireyler de başarılı kariyerler yapma hakkına sahiptirler. İlk olarak, okulda öğrenciler olarak, daha sonra toplumun bireyi olarak başarılı olabilmek için gerekli yöntemleri öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak, ne sınıf öğretmenleri ne de konuyla ilgili kişilerin bu konuda derin bilgisi yoktur.

Ergenlerde, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, çeşitli akademik sorunlarla örneğin, iş tamamlama, organizasyon, yönergeleri takip etme ve çalışma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu tür sorunlar yaşayan ergenler, çalışma ve organizasyon becerileriyle ilgili doğrudan yönergelerden yarar sağlayabilirler (Du Paul ve Stoner, 1994; Rapport, Denney, Du Paul ve Gardner, 1994).

Araştırmacılar, erken müdahalelerin çocukların akademik başarısızlıklarını önlemede yaşamlarındaki olumsuz etkileri azaltmada önemli olduğu konusunda aynı görüştedirler. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, ilginç bir şekilde zekidirler. Eğer, dikkat toplama düzeylerini yükseltirlerse, daha başarılı olabilirler.

Dikkat Eksikliğinin Davranışsal ve Sosyal Sonuçları

Dikkat eksikliğinin bireyin günlük yaşamını nasıl etkilediğini anlamamız önemlidir. Dikkat edilmeyen şeyler hatırlanmazlar. Bununla beraber, dikkat etmeye başlar başlamaz hatta öğrenme amacımız olmasa, bile bazı bilgiler bellekte saklanır. Buna “tesadüfi bellek” denir. Bu bilginin gücü, materyale yöneltilen dikkat süresi ve şiddeti ile ilgilidir. Dikkat ve bellek arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Belleğin niteliği bilginin sayısı ve çeşidi ile

belirlenebilir (Craik ve Lockhart,1972; Baddeley,1990). Dikkat ve bellek arasındaki ilişki bellek eğitim teknikleri, özellikle strateji eğitimi ile başarılı bir şekilde ortaya koyulur. Bu teknikte, bellek sorunu olan beyin hasarlı hastalar ve yaşlı kişilere günlük yaşamları ile ilişkili bilgiyi tutabilmek için aktif olarak daha fazla zaman harcamaları öğretilir (Koning-Haanstra, Berg ve Deelmann 1990; Berg, Koning-Haanstra ve Deelmann,1991). Bu yöntem, süreci kontrol etmek için hatırlanması gereken materyale daha fazla dikkat etmeyi gerektirir. Dikkat ve bellek arasındaki bağlantı bazen hastaların kendisi tarafından bile tanınır. Bu yöntem öğrenmek ve hatırlamak için aşırı bilgi yüklemesinden kaçınmak gerektiğini belirtmektedir. Dikkat ve bellek arasındaki yakın ilişki çalışma belleği kavramında oldukça belirgindir.

Hemen hemen her çalışma ortamında dikkatin odaklanmasını geciktiren ilgisiz, dikkati dağıtan uyarılar bulunur. Bu işitsel uyarılar için daha belirgindir. Görmede ödevle ilgili olmayan uyarılara otomatik olarak eleyerek onları görmeyiz. Çünkü, görsel alanımız uyarılarla sınırlıdır ve görme alanlarımız dışındaki uyarılarla uyarılmayız. Bunun tam tersine bizim arkamızdan gelen ses otomatik olarak elenmemektedir. İnsan ya da makine sesleri birçok çalışma ortamında sıklıkla yer alır. Eğer bu sesler sabit ve monoton ise saatin çalışırken çıkardığı tik tak sesi ya da klimanın hava üfleme sesi gibi dikkati dağıtan etkisi gözlenmez. Önemli soru dikkatimiz ödevle ilgisi olmayan uyarı tarafından dağılırsa örneğin, arkadaşlarımızın futbol takımının en son zaferini tartışıyorsa bu uyarının sadece sesi ve sözleri değil aynı zamanda sözel içeriği de dikkati dağıtıcı etkiye sahip olabilir.

Çalışma ortamlarında dikkat görevlerine odaklanmayla, çalışma ortamlarındaki dikkati dağıtan şeyleri ilişkilendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, genellikle bireyler sesli ortamlarda dikkatlerini bir konuya odaklayamadıklarını belirtirler. Dikkatin dağılması yorgunlukla da ilişkili olabilir. Bireyler yorgun olduklarında dikkatlerini odaklamaları zorlaşmaktadır. Diğer bir olasılık da konsantrasyon kaybından sonra dikkati dağıtan uyarıcıların rahatsız edici özellik kazanmasıdır. İş yaşamının birçoğu bölünmüş dikkat ödevini de içerir. Bu durum, şehir merkezinde kalabalık saatlerde otobüs şoförü için çok açıktır. Aynı zamanda, yoğun bir durumda çalışan bir sekreter telefonları yanıtlar, yazı yazar, sorulan sorulara yanıt verir. Bölünmüş dikkat sorunu olan bireyler aynı anda bir kaç işi yapamazlar.

Dikkati bir işten diğerine değiştirerek ve her bir ödevde iyi bir performans devam ettirme zorlukları vardır. Bireyin dikkat düzeyinin hemen hemen bütün işlerde uzun saatler boyunca devam etmesi gerekmektedir.

Dikkat Sorunlarının Azaltılmasında Kullanılan Yaklaşımlar

Dikkat ile ilgili sorunlarda uygulanabilen dört yaklaşım aşağıda yer almaktadır. Genellikle uygulayıcılar, bu yaklaşımların bir ya da ikisini birleştirerek ya aynı anda ya da farklı zamanlarda uygulamalar yapmaktadırlar.

1. **Dikkat Eğitimi Programları;** Bir çok farklı dikkat eğitimi programları bulunmaktadır. Bu programlara bir örnek; “Dikkat Sürecinin Eğitimi Programı’ (Attention Process Training (APT), dir.” Bu program, Sohlberg ve Mateer (1986-2001b) tarafından geliştirilmiştir. Yedi yaş ve üstü bireylerde kullanılabilir. Dikkat sistemlerini iyileştirmek amacıyla bilişsel alıştırmaların kullanılmasını içermektedir. Bu program genellikle beyin zedelenmesi geçiren bireylerin dikkatle ilgili sorunlarını tedavi etmede kullanılır. Materyalleri hiyerarşik olarak organize edilmiş ödevlerin, dikkatin farklı bileşenleri olan, sürekli dikkat, seçici dikkat, değişen ve bölünmüş dikkatin çalışmasından oluşur. Bu eğitim nöropsikolojik kurama dayanmaktadır.
2. **Çeşitli stratejilerin ve çevresel destek sistemlerinin kullanılması;** Hem kendi kendini yönetme tekniklerini, hem de dikkatle ilgili sorunlarını azaltmak için kişinin yaşadığı ortamda çeşitli değişiklikler yapmayı içerir.
3. **Dışsal yardımcı araçların kullanılması;** Bireyin bilgiyi organize etmesine yarayacak çeşitli yardımcı araçların kullanılmasını içermektedir.
4. **Psikolojik destek;** Dikkat eksikliğini azaltıcı duygusal ve sosyal etkenlere dikkati çeker. Aşağıda bu dört farklı yaklaşım, ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1. Dikkat Sürecinin Eğitimi

Bu program, Solberg ve Mateer (1986) tarafından geliştirilmiştir. Dikkat Sürecinin Eğitimi, sürekli dikkat ile ilgili organize olmuş eğitim ödevlerinin

tekrar edilerek başarı sağlanana kadar kullanılmasından oluşur. Bu eğitimde bireylerin dikkat ile ilgili olarak doğrudan bilgilendirilmesi vardır. Bu dikkat eğitimi programı, bilişsel rehabilitasyon araştırmalarında kafa travmaları sonrası meydana gelen dikkat sorunlarının azaltılması amacıyla geliştirilmiştir. Bu eğitim programları Luria'nın (1973) "*doğrudan yapılan tekrarlı eğitim bilişsel işlevlerin yeniden organizasyonuna yol açar*" açıklamasına dayanmaktadır. Bu ifade dikkati, zaman içinde devam eden ve değişen çevresel beklentilerine uyum yeteneği olarak açıklamaktadır. Bu eğitimlerin kafa travması geçiren (Niemann, 1989; Ruff ve diğerleri, 1994; öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan (Butler ve Namerow,1988; Sohlberg ve Mateer,1987b; Thomson,1995, Williams, 1987,1989) ve çocukluk dönemi kanserlerinin tedavisinin yan etkisi sonucunda ortaya çıkan dikkat ve konsantrasyon sorunlarında (Butler ve Copeland, 2002) kullanıldığı görülmüştür.

Dikkat Sürecinin Eğitimi Programının Kuramsal Yapısı

Bu klinik modelde dikkat, beş alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar :

1) odaklanmış, 2) sürekli, 3) seçici, 4) değişken ve 5) bölünmüş dikkattir. Sohlberg ve Mateer'e (2001a) göre, birey dikkatin bir ya da bir kaç düzeyinde sorun yaşayabilmektedir.

Dikkat sürecinin eğitimi programlarının temelinde yatan görüş, dikkat yeteneklerinin çeşitli alıştırma yoluyla geliştirilebileceğidir. Bu programlarda çeşitli bilişsel alıştırma tekrarlanarak kişinin bu alıştırma sürekli uygulaması istenir. Bu alıştırma basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu nedenle daha sonraki aşamalarda, bireyin daha fazla dikkat etmesi gerekir. Tekrarlanan etkinlikler ve dikkat sistemlerinin uyarılmasının bilişsel kapasite değişikliklerini kolaylaştıracağı varsayılır (Neimann, Ruff ve Baser,1990; Sohlberg ve Mateer, 1987a; Sohlberg, Mc Laughlin, Pavese, Heidrich ve Posner 2000). Programda yer alan görevler şu şekilde özetlenebilir;

Sürekli dikkat ile ilgili olan alıştırma;

1. Belli bir kelimenin ya da kelimelerin dinlenmesini gerektiren alıştırma. Örneğin, hedef kelime duyulduğunda ses çıkaran alete basılır.

2. Paragraf dinleme ve anlama alıştırmaları.
3. Azalan ya da artan düzendeki sayıların dinlenmesi.
4. Zihinden matematik alıştırmaları.

Değişen dikkat ile ilgili olan alıştırmalar;

1. Belli bir hedef kelimeyi dinlemeyi gerektiren bir görev sırasında, hedef kelimenin değişmesi.
2. Sayı ve kelime ile ilgili, kalem kağıt alıştırmaları.
3. Belli bir sayı ile başlayıp o sayıya ekleme ya da çıkarma işlemlerinin yapılması.

Seçici dikkat ile ilgili olan alıştırmalar;

1. Sürekli dikkat gerektiren alıştırmalar sırasında dikkati dağıtan sesler kullanılması.
2. Kağıt kalem alıştırmaları sırasında görsel dikkati dağıtan uyarıcı kağıtların kullanılması.

Bölünmüş dikkat ile ilgili olan alıştırmalar;

1. Belli bir paragrafı anlamak üzere okurken aynı anda paragrafta geçen belli bir kelimeyi bulması ve sayması.
2. Sürekli dikkat gerektiren bir görevi yaparken aynı anda bilgisayarda tepki hızı ile ilgili bir başka faaliyeti yapmaktır.

Dikkat Sürecinin Eğitimi Programındaki Ölçütler

Sohlberg, Mateer ve Stuss'a (1993) göre, bilişsel sorunların giderilmesinde temel olan altı ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler :

- 1) Kuramsal modelin kullanılması; Dikkat sürecinin eğitimi programları Sohlberg ve Mateer (1986) tarafından geliştirilen dikkatin klinik modelini kullanmaktadır.
- 2) Program hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Görevler basitten zora doğru ilerler. Bireyde ilerleme oldukça aynı dikkat elementi daha zor uyarıcılarla uyarılabilir.

- 3) Tekrarın gerekliliği; dikkat sürecinde artma olaması için alıştırmaların, klinik, okul ve ev ortamında tekrarlanması gerekmektedir.
- 4) Bireyin performansına göre uygulanan programda değişiklik yapılabilir. Örneğin, bireyin alıştırmalardaki bütün hatalarının alıştırmaların başında olduğu bulunursa, odaklanmış dikkatte zorluk, alıştırmaların sonunda ise, sürekli dikkat ya da yorgunluk olarak değerlendirilebilir. Programın ne zaman biteceğine de bireyin performansının dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ile karar verilir.
- 5) Program genellenebilmelidir. Bu ölçüt, dikkat sürecinin eğitimi programlarının en önemli amacıdır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların gerçek yaşamlarındaki dikkat sorunlarını azaltabilmelidir. Bu nedenle, çocukların okul notlarındaki ya da ölçeklerdeki puan artışları sürekli gözlemlenir. Programın başından itibaren çalışmaların aktif olarak genellenmesi, dikkat görevlerinin bireyin gerçek yaşam etkinliklerine genellenebilecek şekilde planlanması gerekmektedir. Birey öğrendiği dikkat becerilerini günlük etkinliklerine uygulamalıdır. Dikkat programında yer alan alıştırmalar, dikkatin seçilmiş bir elementi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu öğeleri bir çok bilişsel süreç gerektiren gerçek yaşam etkinliklerinde kullanmak önemlidir. Örneğin; Eğer dikkat eğitiminde birey, “sürekli dikkat” ödevlerine çalışıyorsa, bunu farklı gerçek yaşam faaliyetlerinde kullanabilir. Örneğin, bireyin dikkatini vererek gazete okuma süresinin artması beklenir. Bir öğrenci için, okul işlevlerindeki değişiklik, en önemli başarıdır. Bu sonuç, programın sona erebileceğini gösterir.
- 6) Dikkat eğitimini uygularken esnek olmak. Her birey ve her eğitim ortamı kendine özgüdür. Dikkat eğitimi süreci bireysel ya da grup terapisi şeklinde olabilir.

Bazı araştırmalar, uygulanan Dikkat Sürecinin Eğitimi programından sonra dikkat toplama becerisinde önemli ilerlemeler rapor etmektedir. Bu program kullanılarak, Williams (1989) tarafından 8-11 yaş arasındaki küçük bir grupta yapılan çalışma sonucunda, programın uygulandığı çocukların dikkat süreçlerinde gelişme gözlenmesine karşın, bu gelişmenin okuldaki

doğal ortama genellenebilmesinin soru işareti oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konudaki başka bir alışma Campbell (1990) tarafından yapılmıştır. araştırma sonucunda, bu programdaki alıştırmaların çocuklar için zor olduğunu çünkü, bazı bölümlerinin çocuklarda henüz gelişmemiş olan becerileri içerdiğini belirtmiştir.

Sturm, Willmes, Orgass ve Hartje'nin (1997) araştırmasının sonuuna göre, psikolojik testlerden elde edilen performanstaki gelişmeler dikkatin üzerinde çalışılan çeşidine özeldir. Bu araştırmacılara göre, sadece yüksek düzeyde genel dikkat hali gösteren bireyler, daha karmaşık dikkat yapıları içeren eğitimde başarı göstermişlerdir.

Malec,Rao,Jones ve Stubbs (1984) beyin hasarlı bireylere uyguladıkları Dikkat Sürecinin Eğitimi programı sonucunda, bireylerin dikkat toplama düzeylerinde herhangi bir ilerleme kaydetmemişlerdir. Ancak, bu araştırmacılar eğitim süresini çok kısa tutmuşlar ve eğitim alıştırmalarının çok azını kullanmışlardır.

Günlük yaşam etkinliklerinde, dikkat düzeyinde artışın olduğunun belirlenmesi, dikkat eğitiminde başarılı olunduğunun en önemli göstergelerinden biridir. Gerçek yaşam olayında dikkatin değişimine bakan bazı araştırmalar vardır. Wood ve Fussey (1987) uyguladıkları eğitim programı süresince, dikkat faaliyetlerinde artış bildirmişlerdir. Sivak, Hill ve Olson (1984) algısal beceri ve dikkat eğitimi sonrasında araba sürme performansında artış rapor etmektedirler.

Bir çok araştırmada dikkat eğitimi sonrasında sadece dikkat ve bellekte değil, bağımsız yaşam düzeyinde ve işe geri dönmeye de artış belirlemişlerdir. Ayrıca, Dikkat Sürecinin Eğitiminin alışma belleği üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur (Mateer ve Sohlberg, 1988; Mateer, Sohlberg ve Youngman, 1990; Mateer, 1992).

Çocuklarla Dikkat Sürecini Geliştirme Eğitimi programı " Dikkat Et " (Pay Attention), Dikkat Sürecinin Eğitimi programı (1986) geliştirildikten sonra, Thomson, Kerns, Seidenstrang, Sohlberg ve Mateer (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu eğitim programı, Dikkat Sürecinin Eğitimi programı ile aynı kuramsal yapıya sahiptir. Dört ile onbir yaşları arasındaki çocukların dikkat sürecindeki sorunlarına yönelik etkinlikler yer almaktadır. Materyaller sürekli,

seçici, değişen ve bölünmüş, duyuşsal ve görsel dikkat becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak üzere planlanmıştır.

“Dikkat et” programını uygularken gerekli olan altı temel özellik bulunmaktadır. Bunlar, 1) Dikkatin beş alanını da kapsamaktadır, 2) Programdaki görevler tekrarlı olarak uygulanmalıdır, görevlerin tekrarı eğitimin başarısı için önemlidir, 3) Programdaki görevler, hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Beş dikkat yapısı ve her yapının içindeki görevler hiyerarşik olarak yer almaktadır. Bu görevlerin sistematik olarak uygulanmasını kolaylaştırır. Çocuk ilk bilişsel görevleri yaptıktan sonra, her bir yapıda daha zor görevlere doğru ilerler. Böylece çocuğun dikkat yeteneği artan zorluktaki görevlerle baş etmeyi öğrenir. 4) Uygulama veri temellidir. Çocuğun dikkat becerilerinin en iyi şekilde geliştirilmesi için uygulama veri temellidir. Bu uygulayıcıya, uygulamanın devam edeceğini ya da sona ereceği bilgisini verir. 5) Genelelenebilme, araştırması uygulamanın sistematik olarak başarısını ölçer. Standart testler kullanılır. 6) Bu çalışmanın en önemli amacı, günlük yaşam faaliyetlerinde olumlu değişiklikler oluşturmaadır. Çocuğun dikkat eğitimi görevlerinde ya da testlerdeki dikkat düzeyi artabilir. Eğer dikkat yeteneği onun, okulda, evde ya da sosyal ortamlardaki işlevlerine genellenemiyorsa eğitimin başarılı olduğu söylenemez.

2. Çevresel stratejilerin ve çevresel destek sistemlerinin kullanılması

Dikkat eksikliklerini gidermede diğer bir yöntem, telafi edici yöntemlerinin ve çevresel desteklerin kullanılmasıdır. Bazen bu yöntemler, Dikkat Sürecini eğitimi programı ile birlikte kullanılabilir. Dikkatin azalması özel görevler için bir sorun oluşturuyorsa, bu sorunu azaltmak için çevresel desteklerden yararlanmak etkili olabilir. Bu konuda uygulanabilecek iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar; a) kendini yönetme teknikleri b) çevresel destekler yani, çevrenin dikkat sorunlarının etkisini azaltacak şekilde değiştirilmesidir (Sohlberg ve Mateer, 1989).

a) Kendini yönetme teknikleri;

Kendini yönetme tekniklerinde yer alan, kendi kendine talimat verme yöntemi bireyin dikkatini görevde tutmasına yardım eder. Bireyin dikkatini

sürdürmede ya da bilgiyi izleme süreç ve kapasitesinde zorlukları olabilir. Bu teknik ile birlikte kullanılacak yöntemler şunlardır;

Süreci yönlendirme : Bu yöntem sürekli dikkatte sorunu olan ve dikkati çabuk dağılan bireylerde yararlı olabilir. Bu yöntemin amacı; bireyi kendi faaliyetlerini bilinçli olarak izlemesini sağlayarak dikkatin dağılma sürecine engel olmaktır. Genel süreci yönlendirme yöntemlerinde, bireye bir etkinlikte bulunurken, kendi kendine belli zamanlarda soru sorması öğretilmektedir. Örneğin, bireye bir saat içinde saati 'beep' sesi çıkardığı zaman,

- 1) Ben şu anda gerçekten ne yapıyorum?
- 2) Bundan önce ne yapıyordum?
- 3) Bundan hemen sonra ne yapmam gerekiyor? diye sorması öğretilir.

Başarılı olduğunda bu yönlendirme yöntemi, bireyin dikkatinin dağılma periyodlarının oluşmasını engeller.

Adımlama: Dikkat sorunları olan bireyler genellikle yorgunluk hissederler ve konsantrasyonlarını uzun bir zaman sürdürmede zorluk yaşarlar. Bu gibi durumlar için, adımlama yöntemlerini öğretmek uygun olabilir. Adımlamanın amacı iki yönlüdür. Birincisi, bireyin gerçekçi hedefler geliştirmesidir. İkincisi ise, çalışmalar sırasında aralar vermektir. Bu, bireyin uzun süre bir işi yapmasına izin verir. Örneğin, on sayfa okuduktan sonra, ara vermek gibi. Bir çok kişiye sabah saatlerinde etkinlikler yapmak kolay gelebilir. Bu kişilere sabah daha fazla çaba gerektiren görevlerini yapmaları, daha kolay etkinlikleri ise günün kalan diğer bölümünde yapmaları öğretilir.

Uygun adımlama yöntemlerini kullanmak, dikkat sorunlarının nerede ve ne zaman ortaya çıktığının belirlendiği, iyi bir değerlendirmeden sonra uygun olabilir. Dikkat sorunu yaşayan bireyin ilgili aile üyeleri, patronu ve hayatındaki diğer ilgili kişilerinde, adımlama stratejisinin oluşturulmasında yer almaları etkili olabilir.

Önemli düşünceler defteri: Bireyin günlük etkinliklerinde zorluklara neden olan diğer bir dikkat sorunu, görevler arasında geçişlerdeki güçlüklerdir. Birey bir iş yaparken rahatsız edilirse ya da geçici olarak dikkatini başka bir işe yöneltirse tekrar yaptığı diğer işe dönmesi zor olabilir. Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için, bireye aklına gelen ancak daha sonra kullanabileceği önemli sorular ve düşünceleri kaydetmesi öğretilir. Bu yöntem, onların akıllarına gelen başka bir konu ile ilgili olarak konuşmak yerine yaptıkları işe devam etmelerini sağlar.

Kişinin dikkat sorununun ne olduğunun değerlendirilmesi iyi yapıldığı takdirde, o sorunu ortadan kaldırmak için gerekli olacak en iyi yöntem seçilebilir. Nasıl, ne zaman, nerede dikkat problemlerinin sorun oluşturduğunu anlamak önemlidir. Dikkat ile ilgili sorun yaşayan birey, uygulanacak yöntemin seçilmesinde ve geliştirilmesinde rol almalıdır. Birey bu seçimde ne kadar işin içinde olursa, yöntemleri öğrenmek ve kullanmak için, o kadar istekli olur.

b) Çevresel destekler;

Çevresel desteklerin kullanılması, dikkat sorunlarının azaltılmasında çok etkili olmaktadır. Bireyin yaşadığı çevrenin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi herhangi bir bilişsel yönetim planında bir parçasıdır. Çevrenin, kişinin dikkatini dağıtmasını engelleyecek biçimde oluşturulması bireyin işlevlerindeki verimi arttıracaktır. Çevresel destekler, görev yönetimi yöntemleri ve çevresel değişiklikler olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir.

Görev yönetimi yöntemleri; Sorunlu bireyle yapılan görüşmelerde, hangi görevlerin dikkat eksikliğinden etkilendiğini öğrenebilir. Eğitimci ve sorunlu birey hep birlikte bu sorunla baş etmek için hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verebilirler. Dikkat sorunlarına en genel örnek, dikkati dağıtan ortamlarda dikkati yoğunlaştırmadaki güçlülüdür. Bu sorunun çözümü için, sorunlu birey, dikkat zorluğu yaşayacağını ve yaşamayacağını düşündüğü ortamların bir listesini hazırlar. Örneğin, restaurantlardan, gürültülü ve kalabalık olanlar ya da sessiz ve sakin olanlar ya da alışveriş merkezlerinden kalabalık olanlar, sakin olanlar listede yer alır. Sorun yaşayan bireylere, mümkün olduğunca dikkatini toplamada yardımcı olacak ortamları seçmesinin gerektiği belirtilir. Diğer yöntemler ise, dikkatin yoğunlaşmasını gerektiren görevler süresinde dikkati dağıtan şeylerin ortamdaki çıkarılmasıdır. Örneğin, televizyon ya da müzik setini kapatmak, kapıyı ya da perdeleri kapatmak, kulaklık kullanmak, telefonun zilini kapatmak ya da tele sekretere bağlanmak gibi.

Çevresel değişiklikler; Çevresel değişikliklerin bir çoğu bireyin fiziksel alanındaki dikkat dağıtan, bellek ve organizasyon yeteneği üzerindeki olumsuz etkileri azaltan değişikliklerdir. Dikkat dağınıklığını azaltmada, görsel olarak dikkati dağıtan objeleri ortadan kaldırmak oldukça etkili olabilir.

Kişinin ortamındaki diğer insanlardan beklentilerini, küçük uyarılar olarak yazması yararlı olabilir. Bazı bireyler “lütfen rahatsız etmeyiniz” yazısını yazarak, rahatsız edilmeden çalışmalarına devam etme olanağı bulabilirler. Bu yöntem hem evde, hem de iş ortamında kullanılabilir.

Çevresel desteklerin başarısını yükseltmek, aynı zamanda kendini yönetme yöntemlerinin planlamasını da içerir. Ortamın dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi, başarının ya da başarısızlığın ölçülmesi için bir planın olması, sorunlu birey ve bu bireyin tanıdığı diğer bireylerin destek sistemine dahil edilmesi bu tür desteklerin başarılı olmasında önemlidir.

3. Dışsal araçların kullanılması

Bazı dışsal araçlar bireyin bilgiyi almasında ve planlı etkinliklerde kullanmasında yardımcı olabilir. Bu araçlar şunlar olabilir;

- Günlük işleri planlayan yazılı takvim sistemi
- Listeler
- Elektronik organizatörler
- Sesli uyarı sistemleri
- Özel görevli araçlar. Anahtar buldurucular, alarmlı saatler gibi.

4. Psikolojik destek

Bilişsel zorlukları aşmada psiko-sosyal desteklerin önemi azımsanamaz. Duygusal durumlar ve bilişsel işlevler arasındaki bağ oldukça sıkıdır (Kay, 1992).

Dikkatin azalması nörolojik bozukluklar ile psiko-sosyal etkenlerin birleşiminin bir sonucu olabilir. Kay (1992) dikkat arttırma eğitimlerinin olduğu kadar psiko-sosyal terapilerden stres yönetimi, aile sistemleri terapisi ve psikoterapinin de önemini vurgulamaktadır. Psiko-sosyal destek yaklaşımı, destekleyici dinleme, gevşeme alıştırmaları ve psikolojik yardımı kapsamaktadır.

Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili olarak yurt içinde ve dışında yapmış olan çeşitli araştırmalar olduğunu görmekteyiz. Bu araştırmalar, gerek koruyucu ruh

sağlığı çalışması olarak, gerekse çeşitli etkenler sonucu dikkat toplama sorunu yaşayan bireylerin dikkat toplama düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak, farklı dikkat toplama materyalleri kullanılarak uygulanmıştır. Aşağıda bu araştırmalara yer verilmiştir.

Earhard (1970), koruyucu ruh sağlığı alanında normal çocuklar için dikkat eğitimi ve sınıflandırma programı geliştirmiştir. Earhard, dikkat eğitimi ve sınıflandırma programını geliştirirken dört yaş çocuklarının yeterliliklerini ve ihtiyaçlarını göz önüne almıştır. Bu programda, öğrenme materyallerinin oyun olarak sunulması, duyuşal araştırma, ilgi çekici çeşitli materyaller, uyarıcı şekiller, tahta bloklar, üç boyutlu hayvan resimleri kullanılmıştır. Programın hızı öğrencilere göre ayarlanmıştır. Eğitim programındaki öğretmenler, bu programın etkisini olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Diebel ve Feige (1998), bilgisayar aracılığı ile dikkat toplama çalışmaları yapmışlardır. Çalışmalarını on iki yaşın altındaki çocuklarla, özellikle 5-10 yaş arasındaki çocuklara uygulamışlardır. Bu yöntem "Reha Com Metodu" adını vermişlerdir. Çalışmalarında üç grup oluşturmuşlardır. Bu grupları Okul öncesi (5,2 yaş), 2. sınıf (7,4 yaş) ve 4. sınıf (9,5 yaş) öğrencilerinden oluşturmuşlardır. Çalışmada kolaydan zora doğru sıralanmış bulunan değişik hayvan figürleri, çeşitli objeler ya da somut resimler 3,6,9 lu gruplar halinde ekranda gösterilmiştir. Doğru resim seçildiği zaman ekranda yeşil bir halka oluşur ve doğru yazar. Yanıt yanlış olduğunda ise resmin etrafında kırmızı bir halka oluşur ve yanlış yazar. Çalışma programında toplam olarak 24 zorluk aşaması bulunmaktadır. Okul öncesi grup haftada iki kez, 2. ve 4. sınıflar haftada bir kez çalışmıştır. Çalışma sırasında çocuklar bazı ölçütler gözönüne alınarak izlenmişlerdir. Bunlar, çalışmaya başlamadan önce çocuğun ilgisi, çalışma sırasında çocuğun ilgisi, çocuğun ödevleri ve yönergeleri anlaması, yapılan işi bilme ve hoşlanma gibi ölçütlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç; ilkökul çocuklarının, okul öncesi çocuklarına göre bu çalışmalardan daha çok yararlandıkları ve bu çocukların gittikçe zorlaşan soruları yanıtlamaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Freer (1992), bilgisayar yardımıyla oluşturulan dikkat toplama programlarından birini geliştirmiştir. Freer, dikkati az, hiperaktif ve öğretilemez olarak nitelendirilen öğrencileri öğrenme sürecine katmakla ilgilenmiştir. Freer, son yirmi yılın eğitimsel, kuramsal ve klinik çalışmalarını incelemeye başlamış ve öğrencilere evde ve okulda başarılı olma ve

karmaşık öğrenme davranışları için gerekli dikkati toplama becerisini nasıl öğretebileceği ile ilgili yollar aramıştır. Sonunda, öğrencilerin kendi performanslarını geliştirmelerine yardım eden bu eğitimsel yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntem ile kullanıcılar, öğrenme sürecinde hatalı davranışlarının farkına varır, dikkati toplamayı, rahatlamayı ve dinlenmeyi öğrenir. Öğrenciler, bilgisayar ekranına verdikleri komutlarla kendi zihinsel yeteneklerini gözler, böylece, dikkat toplama becerisini geliştirerek daha üst düzeylere geçebilir. Freer'a göre bu sistem öğrenciler için oldukça etkilidir. Çünkü oyun içeriklidir. Hatta 10 dakikalık çalışma bile öğrencilerin dikkat toplamalarında önemli düzelmelere neden olmaktadır. Freer, bu programla çocukların kendilerine olan güvenlerinin geliştiğini, sosyal etkileşimlerinin zenginleştiğini ve yeni gelişen yetenekleri ile notlarının yükseldiğini belirtmiştir.

Brown ve Conrad'ın (1981) araştırmalarında hiperaktif çocukların dikkat gerektiren işlerdeki sorunlarını iyileştirmek amacıyla, uygulanan farklı bilişsel yaklaşımlar birbiriyle karşılaştırmaktadır. Yaşları ortalama 9 yaş 4 ay olan 48 hiperaktif erkek çocuk raslantısal olarak dört farklı eğitim grubundan birine alınmıştır. Bu gruplar; kendini kontrol eğitimi, dikkat eğitimi, hem dikkat eğitimi hem de kendini kontrol eğitimi ve kontrol grubudur. Araştırmanın sonucuna göre, dikkat ve kendini kontrolün birlikte uygulandığı yöntemin dikkati toplamada en etkili yöntem olduğu bulunmuştur.

Simpson ve Nelson (1972) çalışmalarında, çocuklardaki hiperaktif davranışların nefes alma alıştırmaları ve dikkat eğitimi yöntemleriyle azaltılmasını amaçlamışlardır. Dikkat eğitiminde, biyolojik geri bildirim ve edimsel koşullanma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu yöntemler, çocuğun aşırı ve rahatsız edici motor davranışlarının üzerinde kontrol geliştirmesine ve öğrenme durumlarındaki dikkatini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmaya altı ile sekiz yaşları arasında ve öğrenme güçlüğü olan çocukların devam ettiği okullara giden altı çocuk katılmıştır. Çocuklardan üçü nefes alma alıştırmaları ve dikkat eğitimi verilen gruba, diğer üçü de kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dikkat eğitimi grubundaki öğrencilerin dikkat testi puanlarında ve öğretmenlerin bu öğrencileri puanlamasında olumlu gelişmeler gözlenmiş ve dikkat eğitimi programının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sohlberg ve Mateer (1987b) tarafından yapılan bir çalışmada; dikkat sürecinin eğitimi programı kullanılarak verilen eğitimin, bireylerin dikkat becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, dikkat becerilerinde sorun olan dört kişiye, 4 ile 8 hafta süreyle bireysel olarak dikkat sürecinin eğitimi programı ve değişik bilgisayar oyunları ile dikkat eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda, her dört bireyin de dikkat düzeylerinde program uygulanmadan önceki döneme göre, artış bulunmuştur.

Thomson (1995) Dikkat sürecinin eğitiminin etkililiğini, yaşları 14 ile 17 arasında olan altı ergen üzerinde denemiştir. Bu ergenler kafa travması geçirmiş bireylerdir. Bireylere haftada üç kez yarım saatlik sürelerde toplam 12 hafta süren eğitim verilmiştir. Eğitim bireysel olarak uygulanmıştır. Eğitim sonucunda bu bireylerin dikkat yeteneklerinde, okuma hızlarında ve matematiksel becerilerinde artış olduğu bulunmuştur.

Kerns, Eso ve Thomson (1999) 7-11 yaşları arasındaki, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat sorunlarını azaltmak için uyguladıkları "dikkat et" eğitim programında toplam on bir çocuğa, 8 hafta, haftada iki gün yarım saatlik oturumlar düzenlemiştir. Araştırmanın sonucunda, programa devam eden gruptaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde ve akademik becerilerinde artış olduğunu bulmuşlardır. Okul öğretmenleri de öğrencilerin dikkat düzeylerinde artma olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, dikkat becerilerini arttırmada doğrudan yapılan uygulamalar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bilişsel yeteneklerini fazlalaştırmada çok önemli bir tedavi şeklidir.

Thomson ve Kerns'in (2000) dikkat sürecinin eğitimi programını kullanarak yaptıkları başka bir çalışmada, orta hasarlı beyin zedelenmesine sahip iki gencin dikkat toplama eğitimi sonrasında, dikkat ve bellek ile ilgili görevlerde önemli kazanımlar sağladıkları belirlenmiştir.

Williams (1989) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış yaşları sekiz ile on üç arasındaki altı çocuğa dikkat sürecinin eğitimi programını uygulamıştır. Çalışmalar üç kişilik iki grup olarak, haftada 4 gün günde iki saat olarak, toplam 5 hafta devam etmiştir. Çalışma sonrasında eğitime katılan öğrencilerin dikkat düzeyleri ve akademik performanslarında artış olduğu belirlenmiştir.

Semrud-Clikeman, Harrington, Clinton, Connor ve Sylvester (1998) dikkat sürecinin eğitimini, problem çözme eğitimi ile birleştirerek, öğretmenleri

tarafından dikkat ve ödevlerini tamamlama zorluğu olduğu bildirilen çocuklara okul ortamında uygulamışlardır. Çocuklar üç gruba ayrılmışlardır. Birinci grup dikkat sorunu olan ve eğitim alan grup, ikinci grup dikkat sorunu olan ancak eğitim almayan grup, üçüncü grup ise dikkat sorunu olmayan çocuklardan oluşmaktadır. Dikkat sorunu olan ve eğitim alan gruptaki öğrenciler 5-7 kişilik gruplar halinde, haftada iki defa birer saatlik toplam, 18 hafta süren dikkat sürecinin eğitimi ve problem çözme yöntemlerinin öğretildiği eğitimlere katılmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitim alan gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel dikkat testlerinde, eğitim almayan gruplara nazaran önemli gelişmeler gösterdikleri bulunmuştur. Bu öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler, eğitime katılan öğrencilerin dikkat düzeylerinin arttığını ve sınıf ödevlerini tamamlamada gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Clikeman, Nielsen, Clinton, Sylvester, Parle ve Connor (1999) ise, Öğretmenler ve anne-babaları tarafından belirlenen dikkat zorlukları olan çocuklarla yaptıkları diğer bir çalışmada, öğretmenler sınıf içinde dikkatlerini sürdürmede ve görevlerini tamamlamada zorlukları olan öğrenciler üzerinde dikkat eğitim programının etkisini araştırmışlardır. Araştırmada ilköğretim 2. ve 6. sınıflara devam eden 8-12 yaşları arasında toplam 33 çocuk katılmıştır. Bu çocuklardan 21 çocuk deney, 12 çocuk kontrol grubuna alınmıştır. Eğitim programı 4-5 kişilik gruplar halinde her biri 60 dakika olmak üzere haftada iki gün ve toplam 18 hafta devam etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel dikkatlerinde gelişme olduğu bulunmuştur. Dikkat sorunu olduğu halde eğitim almayan grupta ise hiç bir gelişme olmamıştır.

Karaduman (2003) Kanada'lı anaokulu, ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uyguladığı 16 oturumluk dikkat toplama eğitimi sonucunda, eğitim alan öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde artma olduğunu bulmuştur.

Günümüzde, çocuk kanserlerinin tedavisi nedeniyle merkezi sinir sisteminin tedavisi, özellikle dikkat ve konsantrasyon alanlarıyla ilgili önemli bilişsel zorluklara yol açmaktadır. En çok görülen çocukluk dönemi kanserlerinden lösemi ya da diğer adıyla kan kanseri (leukemia) ve beyin tümörleri artarken, bu hastalıklar sonucu ölüm azalmaktadır (Ries, Smith, Gurney, Linet, Tamra, Young ve Bunin, 1999). Yaşam kurtaran bu tedaviler,

aynı zamanda yaşam kalitesi üzerinde, özellikle okul ortamında olumsuz etki yapabilmektedir. Çünkü bu tedavilerin yan etkisi en çok dikkat, konsantrasyon ve diğer nöro-bilişsel işlevler üzerindedir (Brouwers, Riccardi ve Fedio 1984; Butler, Hill, Steinherz, Meyers ve Findlay 1994; Lockwood, Bell ve Colegrove, 1999)..

Beyin tümörü nedeniyle tedavi edilen hastaların bir çoğu daha sonra dikkat-konsantrasyon, zeka, motor yetenekler, hafıza ve akademik becerilerde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir Bu zorluklar ilerleyerek, akademik başarısızlıklara neden olmaktadır (Butler ve diğerleri,1994; Moore, Copeland, Ried ve Levy,1992). Kanser tedavilerinin sonucu, bireyin nörofizyolojik zorluklar yaşadığını belirten bir çok araştırma olmasına karşın, bu zorlukların tedavisine yönelik çok az çalışma söz konusudur.

Bu çalışmaların sonucunda, kanser tedavisi gören çocukların dikkat zorlukları yaşadıkları ve bu zorlukların daha sonra akademik başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Haupt ve diğerleri 1994; Mulhern, Hancock, Fairclough ve Kun, 1992; Butler, 1998) .

Bu konudaki araştırmalar bilişsel rehabilitasyonun dikkat ve konsantrasyon sorunlarında etkili olduğunu bulmuşlardır (Sohlberg ve diğerleri, 2000; Ben-Yishay, Cohen, Delayer, Lakin, Ross ve Rattock,1980; Niemann ve diğerleri,1990). Bu yöntemler, bireyin beyin işlevlerini uyaran değişik alıştırmalar ve ödevleri içermektedir (Sohlberg ve Mateer,1989). Bu model, çalışmalardaki alıştırmalara benzeyen etkinliklerde bireyin performansındaki artışta başarılıdır. Ancak günlük yaşamdaki etkinliklere ve benzer olmayan alıştırmalara genellenmesi sınırlı olmaktadır. Bilişsel rehabilitasyondaki anahtar yapı; nöropsikolojik işlevleri tekrar eski haline döndürmek için, bilişsel görevlerin tekrarlanmasıdır. Bu yaklaşımın kuramsal temeli Rus nörolog Alexandr Luria'ya (1973) dayanmaktadır. Luria'ya göre beyin statik bir sistem değildir. Fonksiyonel yeniden yapılanma mümkündür.

Butler ve Copeland (2002), bilişsel becerileri geliştirmek amacıyla bilişsel rehabilitasyon programı geliştirmişlerdir. Bu rehabilitasyon programında Sohlberg ve Mateer (1986) tarafından geliştirilen, Dikkat sürecinin eğitimi programı uygulanmıştır. Bu çalışmaları çocuklar için daha ilgi çekici hale getirmek amacıyla bir çok oyun ve etkinlik eklenmiştir. Geliştirdikleri bu programın, çocukluk kanseri sonrası dikkat becerilerinin artması üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Programı

uygulamadan önce, hazırlık çalışmaları olarak nefes alma alıştırmaları yapılmıştır. Bu program 21 kanser tedavisi gören çocuğa, altı ay süresince toplam 50 saat uygulanmıştır. Bu programda, alıştırmaya dayalı çalışmalar, öğrenme becerileri ve yöntemleri ile bilişsel davranışsal teknikler yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, programa katılan öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon puanlarında önemli bir artış bulunmuştur.

Niemann'ın (1989) araştırmasında, beyin zedelenmesi geçiren bireylerde Dikkat sürecinin eğitimi programının bilgisayar aracılığıyla etkililiği araştırılmıştır. Bu program, görsel algı, dikkat, bellek ve problem çözme ile psiko-sosyal grup terapisinin sistematik olarak uygulanmasını içermektedir. Bu çalışmanın amaçlarından biri, dikkat toplama çalışmalarında kullanılabilecek bu yaş grubuna uygun bir program geliştirmektir. Bu alıştırmalar, görsel dikkat görevlerini içermektedir. Materyaller kolaydan zora doğru gitmektedir. Bu durum, bireye dikkat kapasitesini artırma olanağı vermektedir. Bundan başka, bireyin performansı için tutarlı, anlamlı ve teşvik edici yeni bilgilendirmeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim alan grubun, psikometrik ölçümlerdeki dikkat puanlarında artış görülmüştür.

Kirby ve Grimley (1986) problem çözme yöntemlerini, dikkat sorunu olan çocuklara sorunlarını nasıl daha etkili çözebileceklerine yardım amacıyla kullanmıştır. Bu yöntemin aşamaları, a) sorunu anlamak. b) sorunu çözmeye başlamadan önce amaç oluşturmak. c) soruna yaklaşırken plan ya da strateji oluşturmak. d) yöntemin etkililiğini değerlendirmek. e) görevin başarılmasındaki süreci gözlemlemek. f) uzun süreli amaçları, kısa süreli adımlara dönüştürmek. g) süreci değerlendirmek ve bu değerlendirmeye bağlı olarak yöntemleri değiştirmektir.

Dikkat toplama konusunda yapılan araştırmaların çoğu, klinik olarak gönderilen çocuklar üzerinde odaklanmaktadır (Du Paul ve diğerleri, 1992; Hynd ve diğerleri, 1991; Kolko, Loar ve Sturnick, 1990; Reader ve diğerleri 1994). Dikkat ve görevi tamamlama zorluğu olduğu halde herhangi bir davranışsal ve öğrenme güçlüğü sorunu olmayan çocuklar, genel eğitim sınıflarında genellikle yalnız bırakılmaktadır. Lahey, Schaughency, Hynd, Carlson ve Nieves'e (1987) göre, özel eğitim servislerine gönderilmemiş ancak, sınıf öğretmenleri tarafından risk altındaki çocuklar olarak görülmektedir.

Alanyazında, üstün zekalı öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, dikkatlerini arttırmak için ve bununla birlikte dikkat ve öğrenme güçlüğü yönünden risk altında bulunan öğrencilere yönelik olarak yapılan bir çok araştırma bulunmaktadır (Baum, Owen ve Oreck, 1996; Baum, Renzulli ve Hebert, 1994; Neu ve Baum, 1995; Olenchak, 1994, 1995). Bu çalışmaların sonuçlarına göre, okulun programındaki, zamanlama ve öğretme tekniklerindeki değişiklikler öğrencinin dikkatini arttırmada, kendini düzenleme davranışlarında ve başarının artmasında olumlu etkiye sahiptir.

Sınıf ortamında, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin azaltılması amacıyla kullanılması önerilen diğer bir araçta, Gordon (1987) tarafından geliştirilen bir çeşit davranış yönetimini içeren “Otomatik Sınıf Pekiştireç Aleti” dir. Bu araca “dikkat eğitim sistemi” denilmektedir. İlk olarak, Gordon ve Mettelman (1988) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra, Rapport, Murphy ve Bailey (1982) tarafından da, olumlu pekiştireç (simgesel puanlar) olarak okul ortamında kullanılmıştır. Bu araç, otomatik olarak sabit aralıklı tarifede puan dağıtmaktadır. Puanlar, gün boyunca araçta toplanmaktadır. Sınıf ortamındaki öğrenci, görevle ilgilenmediği zaman, sınıf öğretmeni uzaktan kumanda aleti ile öğrenciyi uyarır ve puan düşürür. Öğrenciler, önceden belirlenen puana ulaştıklarında ödül kazanırlar. Bu aracın ilaç tedavisine alternatif olarak gösterildiği kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Du Paul, Guevremont ve Barkley (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, bu aracın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan on bir yaşındaki 5. sınıfa devam eden erkek öğrencilerin, dikkat sorunları ve görev dışı davranışlarını azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Dikkat eğitim sisteminde çocuk görev dışı şeylerle uğraşmaya başladığında, kırmızı bir ışık yanmakta ve öğrenciyi uyarmaktadır. Öğrenciye bu sistem, tanıtılırken, bu aracın kendisinin sınıfa daha iyi uyum yapabilmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Gün boyunca eğer okul çalışmalarına yönelik davranışlar sergilerse puan kazanacağı, aksi halde puan kaybedeceği belirtilir. Aynı zamanda bu sistemin, bir uyarıcı sistem olduğu kendisi dikkat etmediğinde, öğretmenin araçtaki kırmızı ışıkla öğrenciye bunu bildireceği söylenir. Araştırma, deneysel olarak yapılmıştır. Öğrencinin okuma, sosyal ve bilim derslerindeki davranışlarına bakılmıştır. Program uygulandıktan sonra öğrencinin görevle ilgisiz olan davranışlarında azalma kaydedilmiştir. Öğrenciler aynı zamanda

ilaç tedavisine de devam etmiştir. Bu çalışmanın bulguları, ilaç ve davranışsal yaklaşımın bir arada kullanılması gereğini desteklemektedir. Özet olarak, dikkat eğitim sistemi ve pekiştireç destekleme programı görev dışı davranışları azaltmada etkili olmaktadır.

Dikkat toplama sorunlarında kullanılan eğitim çalışmalarının çoğu kalem-kağıt görevleri, bilgisayar programları ya da diğer elektronik araçların kullanıldığı programlardır (Ben-Yishay ve diğerleri,1980; Ben Yishay, Piasetsky ve Rattoek, 1987; Malec ve diğerleri, 1984; Sohlberg ve Mateer, 1986; Ponsford ve Kinsella, 1988; Sivak, Hill, Henson, Butler, Silber ve Olson 1984; Wood ve Fussey, 1987).

Bilgisayar oyunlarının düzenli olarak tekrarlanması algı, dikkat, hafıza gibi bilişsel özellikleri uyarır. Lynch (1982) bilgisayar oyunlarını bilişsel rehabilitasyonda ilk kullanan kişidir. Onun çalışmasının sonuçlarına göre bu programlar dikkat, bellek ve görsel algının tekrar iyileşmesinde etkilidir.

Sivak ve diğerleri (1984), normal bireylerde mekansal bilgisayar görevlerinin tarama, görsel izleme, organizasyonunun gelişmesinde olumlu sonuçlarından bahsetmektedir. Minimal beyin hasarları öğrenme sorunlarına ve algısal sorunlara (görsel, işitsel, mekansal, dikkat, motor koordinasyon, mekansal oryantasyon ve hiperaktiviteye) yol açmaktadır.

Larose, Gagnon, Ferland, Pepin (1989) tarafından yapılan bir çalışmada, belirli bilgisayar oyunlarının tekrarlanması ile seçilmiş olan bilişsel yeteneklerin iyileşmesi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Eğitim programı sonunda görsel tarama ve izleme yeteneklerinde artış olması beklenmektedir. Araştırmada, 8-14 yaşlarında, 50 erkek, 10 kız, deney grubu, 40 kontrol grubu, 26 denek minimal beyin hasarı olan, 24 denek beyin hasarı ve dikkat sorunu olmayan bireylerden oluşmuştur. Deney grubuna toplam 12 saatlik video oyunları eğitimi verilmiştir. Eğitim bireysel olarak yapılmıştır. Son test eğitimin bitmesinden bir hafta sonra verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilgisayar oyunlarının tekrarlanması bireylerin mekansal yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlamıştır ve bilgisayar oyunlarının bilişsel rehabilitasyonda terapötik bir işlevi olduğu hipotezi desteklenmiştir Bilgisayar oyunlardaki sürecin denekler tarafından kolay anlaşılması, öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.

Sonuç olarak, dikkat toplama zorluklarını gidermek amacıyla uygulanan çeşitli eğitim programlarının dikkat toplama düzeyini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat Toplama Çalışmalarında Kullanılan Eğitim Programları

Dikkati arttırmak için yapılacak çalışmalarda, oyunlar (dama oyunu, legolar, yap bozlar, resimde nesne bulma, kelime bulmacalar, labirentler, farkları bulma gibi), bir şey yapmadan önce düşünme çabası, planlama, organize etme, yavaş çalışma, önemli ayrıntılara dikkat etme çalışması, bir konu üzerine dikkati yoğunlaştırma, denetleme, yanlışlarını bulma çalışmaları uygulanabilir. Dikkati artırma çalışmalarında, bilgisayar destekli programlardan da yararlanılmaktadır. Bu faaliyetler çocuklar için zevklidir. Sınıfta öğrenciden beklentilerin yarattığı baskıdan uzak ve oyun yapısındadır. Çocuk bu faaliyetler sayesinde birçok beceri öğrenir ve çocuğun dikkat toplama becerisi de gelişir.

Kotwall ve arkadaşları (1994), Captain's Log programıyla 20-35 eğitim seansından oluşan bir çalışmadan sonra dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne-babalarının değerlendirmesinde ve sınıf başarılarında bir artış bulmuşlardır (Akt. CHADD. magazine, 1994). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocuklarda, bilgisayar kullanmanın bu çocuklara yardım ettiğini belirtilmektedirler. Bu eğitim materyallerinin, klinik ortamdan çok, ev ve okul ortamlarında kullanılması, çocuğun bulunduğu ortamlarda öğrendiği dikkat becerilerinin genellenmesi olasılığını artıracığı kesindir. Bu çalışmalarda, uygulama oturumlarının artırılması, dikkat becerisini daha iyi geliştirebilir.

Bilişsel yetenekleri arttıran görsel tarama, dikkat ve kısa süreli bellek teknikleri dikkatin artmasında etkili olabilir. Dikkat ve bellek karşılıklı etkileşim içindedir (Cowan, 1995). Hatta yoğun olarak dikkat eğitimi olmayan teknikler bile, kişinin dikkat yeteneğinin gelişmesine yardım edebilir. İyi düzenlenmiş bellek eğitim teknikleri, kişinin dikkat yöntemlerini değiştirebilir. Bu teknikler, uyarıcının etkili bir şekilde kodlanmasına ve bilginin bellekten geri çağırılması olasılığının artmasına neden olmaktadır.

Dikkat toplama sorunlarında kullanılan ilaç dışındaki tedaviler, davranışsal ve bilişsel davranışsal yöntemleri içermektedir (Barkley,1990; Reid ve Harris,1993). Araştırmalar özellikle bilişsel davranışçı terapi ve

gevşeme terapisi gibi yöntemlerin, dikkat sorunlarını azaltmada olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bilişsel davranışçı terapinin bilişsel işlevlerde değişiklik yapması beklenmektedir (Cociarella, Wood ve Low, 1995). Son zamanlarda geliştirilen dikkat eğitimi ile ilgili programlar, bireyin doğrudan eğitilmesini içermektedir.

Dikkat toplama çalışmaları, okul içinde ve dışında olmak üzere iki bölümde toplanmaktadır. Bu konudaki literatürde yer alan sınıf ya da okul içinde kullanılabilen dikkat toplama eğitim programları şu şekilde sıralanabilir;

Dikkat eğitimi oyunları;

Flick (1998) tarafından, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu kliniğinde geliştirilmiştir. Bu oyunlar, basitten karmaşığa doğru sınırlanmış, hiyerarşik görevlerden oluşmaktadır. Bu oyunlardaki görevler, gerçek yaşamdaki durumlar gibidir. Bu oyunlar, temel yetenekler olan dikkat, bellek, dil, görsel-motor ve diğer bilişsel işlevleri içermektedir.

İlköğretimde Dikkat ve Dikkat Toplama Eğitimi;

Messer (1992) tarafından geliştirilen bu eğitim programı, ilköğretim 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrenciler için hazırlanmış bir eğitim programıdır. Okuldaki materyaller ve okul dışındaki materyallerin (yap-boz gibi) birlikte kullanılması ile oluşturulmuştur (Akt. Borchert, 1998).

Okulda Gevşeme Alistirmaları;

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

Gevşeme Çalışmaları;

Schultz (1973) tarafından geliştirilen bu programda, çocukların bedenlerinin farkına varmalarını sağlamak için çeşitli alıştırmalar yapma, küçük hikayelerle gevşeme çalışmaları yardımıyla çocuklara kaslarını nasıl gevşetebileceklerini öğretme teknikleri yer almaktadır (Akt. Borchert, 1998).

Aşırı Hareketli Çocuklar İçin Hazırlanmış Eğitim Programı;

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

İlköğretimde Dikkat Toplama Eğitim Programı;

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

Okul ya da sınıf dışında uygulanan dikkat toplama çalışmaları ise şu şekilde sıralanabilir;

Atak (impulsive), Çocuklar İçin Dikkat Toplama Alıştırmaları;

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

Dikkat Toplama Terapi Programı;

Bu program Lauth ve Schlottke (1997) tarafından, dikkat toplama bozukluğu yaşayan ilkokul çocukları için hazırlanmış, bir grup terapi programıdır. Programın temeli Meichenbaum'un (1971) bilişsel model alma

ve kendi kendine talimat verme yöntemlerine dayanmaktadır. Bu programda dikkatle ilgili üç temel öge esas alınmıştır. Bunlar;

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

Bu eğitim programı dört ana noktadan oluşmaktadır. Bu noktalar,

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

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

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

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

Dikkat Toplama Eğitimi;

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

Dikkat Toplama Eğitimi Programı;

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

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

Stresle Baş Etme Programı;

Klein, Hessling ve Lohaus'un (1998) geliştirdiği bu eğitim programında Lazarus'un (1993) stresle baş etme yönteminden yararlanılmıştır. Lazarus'a göre stres ortamı, bireyin ortamı nasıl değerlendirdiğine ve bu ortamla baş etme yöntemlerini nasıl geliştirdiğine bağlıdır. Bireyin ortamı kontrol etmesi, gerçekçi düşünmesi ve kendisinden gerçekçi beklentisi stresi azaltmaktadır.

Çalışma süresince, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden sekiz ya da en fazla on iki çocukla çalışılmıştır. Çalışmalarda stres ortamının farkına varma, stres tepkisi üzerinde durma ve stresle uygun bir şekilde baş etme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Rol oyunları ile denemeler yapılmıştır. Çalışmalarda temel kas gevşetme alıştırmaları ve stres azaltıcı bilişsel süreçler (olumlu düşünme) üzerinde durulmuştur.

Gevşeme Eğitimi Programı;

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

Karışık Dikkat Eğitimi;

Bilgisayar destekli eğitim programı olan bu program, Sandford (1985) tarafından dört yaş ve daha büyük çocuklar için geliştirilmiştir. Bu programda, dinleme becerileri, işitsel dikkat ve ayırt etme becerisi, konuşulan bir bilgiyi takip edebilme yeteneği, dikkat dağıtıcıları göz ardı ederek konsantre olabilme ve kısa süreli bellek eğitilmektedir. Bu programın diğer bir çeşiti olan görsel alfabe ve bingo programı, altı yaş ve daha büyük çocuklar içindir. Bu programda, okuduğunu anlama, ayrıntılara görsel dikkati arttırma, zincirleme görsel süreçler, görsel kodlama ve ayırt etme eğitilir. Her iki program da mekansal ilişkiler, kavramlar ve benzer/farklı kavramlar, dürtü kontrol eğitimi, sosyal beceri eğitimi, benlik kavramı eğitimi, çalışma becerilerinin düzenlenmesini içermektedir.

Beceri Eğitimi Programı;

Okul başarısını arttırmak için kullanılan beceri eğitim programı, Archer ve Gleason (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu program, sınıf ortamındaki davranışların ve çalışma becerilerinin düzenlenmesini öğretmektedir. Çocukların olumsuz davranışlarına odaklanmak ve düzeltmek yerine, çocukların sınıfta başarı gösterebilmesi için gerekli becerilerin geliştirilmesine odaklanır. Öğrenme stratejilerinde ödevlerin tamamlanması, hatırlama, okuma programları, not alma gibi alanlar tartışılır. Çalışma yöntemleri ve tartışmalar, not tutma teknikleri de yer alır. Gerekli materyalleri kullanma, okuma ve açıklama grafikleri ve tabloları anlayabilme de vardır. Bu program, üçüncü sınıftan, altıncı sınıfa kadar olan çocuklara yöneliktir. Diğer bir versiyonu, birinci-ikinci sınıfları da kapsar. Genişletilmiş program, 7 ile 12. sınıflarda okuyan öğrencileri kapsamaktadır.

Çalışma Yöntemlerini Geliştirme Programı;

Okuldaki başarıyı arttırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş olan diğer bir program, Davis, Suotowitz ve Parker (1998) tarafından geliştirilmiştir. Altıncı ve on ikinci sınıflara devam eden öğrenciler için yararlı olan alıştırmalardan oluşmaktadır. Bu alıştırmalarda, organizasyon, öğrenme yöntemleri, okuduğunu anlama, iletişim, not alma, ev ödevleri, stres yönetimi, hatırlama, ezberleme, test alma yer almaktadır.

Problem Çözme Eğitimi (Sesli Düşün);

Sesli düşün, Camp ve Bash'ın (1985) geliştirdiği küçük gruplara ve değişik yaş gruplarındaki çocuklara uygulanabilen bir programdır. Genellikle, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların problem çözme yöntemlerini etkili kullanamadıkları bulunmuştur (Douglas, Barr, O'Neill ve Britton, 1988; Sergeant, 1995).

Bu eğitim programı, bilişsel eğitim ve sözel yardımı kullanarak sorun çözümüne yardım etmektedir. Bu programın amacı, çocukların düşündükten sonra, hareket etmesini sağlamaktır. Böylece, öğrencilerin okul başarılarının artmasına ve sosyal davranışlarının iyileşmesine yardım etmektedir. Sesli düşün, ilk öğretim çağı çocukları için geliştirilmiştir ve farklı yaşlar için farklı materyalleri vardır. Çocuğa önce soruna yönelik bir seri soru sorması öğretilir "benim sorunum nedir?, benim planım nedir?, en iyi planımı uyguluyorum?, nasıl yaptım?". Bu dört temel soruya ek olarak, diğer bir süreçte alternatifleri aramak, duygusal tepkileri yorumlamak, planlamak ve ileri görüşü kullanmayı öğretmektir.

Problem çözme eğitiminde yer alan diğer programda, sorun çözümündeki aşamalarını içeren ve yedi ve yukarı yaşlardaki çocuklara uygulanabilen programdır. Bu programda zevkli, oyunlar yardımıyla, davranışsal tepkileri şekillendirmek ve düşünce esnekliği kazanılması sağlanmaktadır. Bu programda altı sorun çözme aşaması vardır. Bunlar;

- 1) Çözebilirsin (sorun çözme tutumunun geliştirilmesi),
- 2) Sorun nedir? (hedefin belirlenmesi),
- 3) Ne yapabilirsin ? (beyin fırtınası yönteminin kullanılması),
- 4) Eğer ne olabilir? (sonuçların göz önüne alınması),
- 5) Uygula (çözüm yolunun uygulanması),
- 7) Nasıl oldu ? (çözümün etkililiğinin değerlendirmesidir) (Akt. Flick, 1998).

Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ)

Spivak ve Shure (1992) tarafından geliştirilen, bilşsel yaklaşıma dayalı bir kişiler arası sorun çözme programıdır. Programın temel amacı, çocuklara ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardım etmektir. Çocuklar bu program yardımıyla, fevri, duyarsız, saldırgan ya da

antisosyal davranışlara daha az eğilimli oldukları gibi, öğrenim hayatlarında da daha başarılı olmuşlardır (Akt. Öğülmüş,2001).

Bilişsel-davranışsal müdahaleler çocuklara sorun çözme yöntemlerini ve kendi davranışlarını gözlemlemelerini öğretir. Bu müdahaleler, anne-baba ve öğretmen eğitimi ile birlikte uygulandıkları zaman daha etkili olmaktadır.

Dikkati yoğunlaştırmak için Dembo (1991), öğretmenlere şunları tavsiye etmektedir;

1. Dikkatin dağılmasını önlemek için fiziksel çevrede düzenlemeler yapın.
2. Öğrencilere dersin amaçlarını bildirin.
3. Önemli bilgiyi vurgulayın.
4. Dikkat dağınıklığı ile başa çıkabilmeleri için öğrencilere kendi kendini gözleme ve denetleme tekniklerini öğretin .

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, deneysel işlem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış iki farklı eğitim programının etkisini belirlemeyi amaçlayan deney-kontrol gruplu, ön-test,

son-test ölçümlü, deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmanın deseni 3X2'lik split-plot (karışık desen) dir. Bu desende birinci etmen, deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol); ikinci etmen ise, bağımlı değişkene bağlı tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) göstermektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, iki deney grubuna uygulanan dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programıdır. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri, benlik algılamaları, başarı düzeyleridir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin farklı cinsiyetlerde ve sınıf düzeylerinde olmalarının bağımlı değişkenler üzerinde ne tür bir etki oluşturduğuna bakılmıştır. Bu desen doğrultusunda, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan deneklere Bourdon dikkat testi harf formu, d2 dikkat testi, 4-6. sınıf öğrencileri için Benlik algısı soru listesi ön test olarak uygulanmış ve öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen bilgisi, Sosyal bilgiler derslerine ait birinci dönem başarı notlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Daha sonra deney gruplarında yer alan deneklere, 24 oturumdan oluşan dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitim programları uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim programının bitiminden bir hafta sonra hem deney, hem de kontrol gruplarında yer alan deneklere aynı testler son test olarak uygulanarak ve öğrencilerin aynı derslere ait ikinci dönem başarı notlarının aritmetik ortalaması alınarak, grupların dikkat toplama düzeyleri, benlik algılamaları ve başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmada kullanılan desen Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney grubu 1	X	24 oturumdan oluşan Dikkat Toplama Eğitimi	X
Deney grubu 2	X	24 oturumdan oluşan Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme	X
Kontrol grubu	X	—	X

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Mamak ilçe Milli Eğitimine bağlı, Mehmetçik ilköğretim okuluna devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin arasından seçilen toplam 96 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında belli ölçütler göz önüne alınmıştır. Bir öğrencinin deney ya da kontrol grubunda yer alabilmesi için gözönüne alınan ölçütler şunlardır; 2001- 2002 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mehmetçik ilköğretim okulu 4. veya 5 sınıflarına devam eden öğrencilere (n= 152) Cattell Uluslararası Zeka Ölçeği 2A formu uygulanmıştır. Testi alan her bir öğrencinin ölçekten aldığı puanlar hesaplanmış ve $ZB \geq 95$ olan, 105 öğrenci arasından, tesadüfi olarak seçilen 96 öğrenci, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrenciler rastlantısal olarak deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Bu atanma sırasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri de göz önüne alınmıştır. Çalışma grubu; deney grubu 48, kontrol grubu 48 olmak üzere toplam 96 öğrenciden oluşturulmuştur. Daha sonra deney grubu, iki farklı eğitim verilmesi amacıyla ikiye ayrılmıştır. Bu gruplar sadece dikkat toplama eğitimi programı grubu ve hem dikkat toplama eğitimi programı, hem de güdülemenin olduğu gruptur. Tablo 2' de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

GRUP	SINIF		CİNSİYET	
	DÜZEY	n		n
Dikkat Toplama Eğitimi	4. sınıf	12	Kız	12
	5. sınıf	12	Erkek	12
Dikkat Toplama ve Güdüleme Eğitimi	4. sınıf	12	Kız	12
	5. sınıf	12	Erkek	12

Toplam		48		48
Kontrol grubu	4. sınıf	24	Kız	24
	5. sınıf	24	Erkek	24
Toplam		48		48

Deney grubunda yer alan toplam 48 öğrenci sınıf ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak 6 şar kişilik (3 kız, 3 erkek) olarak sekiz gruba ayrılmışlardır. Bu sekiz gruptan 4 gruba sadece dikkat toplama eğitimi programı uygulanmış, diğer 4 gruba ise dikkat eğitimi ve güdüleme programı uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan her üç gruba ait bazı sosyo-demografik özelliklerine ait bilgiler ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir. Tablo 3’de araştırmmanın deney grubundan biri olan sadece dikkat toplama eğitimi alan öğrencilerin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

Değişken	Düzye	N	%
Annenin Eğitim Durumu	1. İlkokul	14	58.30
	2. Ortaokul	7	29.20
	3. Lise	2	8.30
	4. Okuma-yazması yok	1	4.20
	Toplam	24	100.00
Babanın Eğitim Durumu	1. Okur yazar	1	4.20
	2. İlkokul	5	20.80
	3. Ortaokul	9	37.50
	4. Lise	7	29.20
	5. Üniversite	2	8.30
	Toplam	24	100.00
Annenin Mesleği	1. Ev kadını	22	91.70
	2. Memur	1	4.20
	3. İşçi	1	4.20
	Toplam	24	100.00
Babanın Mesleği	1. İşsiz	2	8.30
	2. Memur	6	25.00
	3. İşçi	11	45.80
	4. Serbest meslek	5	20.80
	Toplam	24	100.00
Ailedeki Birey Sayısı	1. Üç kişi	2	8.30
	2. Dört – Beş Kişi	21	87.50

	3. Altı - Yedi Kişi	1	4.20
	Toplam	24	100.00
Cinsiyet	1. Kız	12	50.00
	2. Erkek	12	50.00
	Toplam	24	100.00
Evdeki Oda Sayısı	1. İki oda	7	29.20
	2. Üç oda	14	58.30
	3. Dört ve üstü	3	12.50
	Toplam	24	100.00
Kardeş Sayısı	1. Tek çocuk	3	12.50
	2. İki – Üç çocuk	19	79.20
	3. Dört ve üstü	2	8.30
	Toplam	24	100.00
Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Olup Olmaması	1. Var	12	50.00
	2. Yok	12	50.00
	Toplam	24	100.00
Yaş	1. 125 ay ve altı	11	45.83
	2. 126-130 ay	6	25.00
	3. 131-135 ay	2	8.33
	4. 136-140 ay	4	16.67
	5. 141-145 ay	1	4.17
	Toplam	24	100.00
Zeka Puanı	1. 100 ve altı	8	33.33
	2. 101-110	10	41.17
	3. 111 ve üstü	6	25.50
	Toplam	24	100.00

Dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde toplam 24 anneden 14'ünün (%58.30) ilkök, 7'sinin (%29.20) ortaokul, 2'sinin (% 8.30) lise mezunu olduğu, okuma yazması olmayan 1 (% 4.20) annenin bulunduğu görülmektedir. Aynı grubun babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise, toplam 24 babadan 9'unun (% 37.50) ortaokul, 7'sinin (% 29.20) lise, 5'nin (% 20.80) ilkök, 2'sinin (% 8.30) üniversite ve 1'inin (% 4.20) okur yazar bulunduğu görülmektedir. Annenin mesleğini incelediğimizde, % 91.70 inin ev kadını, % 4.20 sinin memur ve % 4.20 sinin ise işçi olduğu görülmektedir. Babanın mesleğini incelediğimizde % 45.80 inin işçi, % 25.00 inin memur ve % 8.30 unun ise işsiz olduğu görülmektedir. Ailedeki birey sayısına baktığımızda ise öğrencilerin % 87.50 inin dört ya da beş kişiden oluşan ailelere sahip olduğunu, ve % 58.30 unda üç odalı evlerde oturdukları % 79.20 sinin iki ya da üç çocuklu aileler olduğunu ve öğrencilerin % 50 sinin kendisine ait odasının bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4' de dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 4. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

Değişken	Düzye	N	%
Annenin Eğitim Durumu	1. İlkokul	14	58.30
	2. Ortaokul	3	12.50
	3. Lise	6	25.00
	4. Okuma-yazması yok	1	4.20
	Toplam	24	100.00
Babanın Eğitim Durumu	1. İlkokul	7	29.20
	2. Ortaokul	8	33.30
	3. Lise	9	37.50
	Toplam	24	100.00
Annenin Mesleği	1. Ev kadını	22	91.70
	2. Memur	1	4.20
	3. İşçi	1	4.20
	Toplam	24	100.00
Babanın Mesleği	1. İşsiz	1	4.20
	2. Memur	10	41.70
	3. İşçi	4	16.70
	4. Serbest meslek	9	37.50
	Toplam	24	100.00
Ailedeki Birey Sayısı	1. Üç kişi	2	8.30
	2. Dört – Beş Kişi	16	66.70
	3. Altı - Yedi Kişi	6	25.00

	Toplam	24	100.00
Cinsiyet	1. Kız	12	50.00
	2. Erkek	12	50.00
	Toplam	24	100.00
Evdeki Oda Sayısı	1. Tek oda	5	20.80
	1. İki oda	5	20.80
	2. Üç oda	12	50.00
	3. Dört ve üstü	2	8.30
	Toplam	24	100.00
Kardeş Sayısı	1. Tek çocuk	2	8.30
	2. İki – Üç çocuk	18	75.00
	3. Dört ve üstü	4	16.70
	Toplam	24	100.00
Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Olup Olmaması	1. Var	5	20.80
	2. Yok	19	79.20
	Toplam	24	100.00
Yaş	1. 125 ay ve altı	14	58.33
	2. 126-130 ay	3	12.50
	3. 131-135 ay	6	25.00
	4. 136-140 ay	-	-
	5. 141-145 ay	1	4.17
	Toplam	24	100.00
Zeka Puanı	1. 100 ve altı	13	54.17
	2. 101-110	5	20.83
	3. 111 ve üstü	6	25.00
	Toplam	24	100.00

Dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde toplam 24 anneden 14'ünün (%58.30) ilkök, 6'sının (%25.00) lise, 3'ünün (%12.50) ortaokul mezunu olduğu, okuma yazması olmayan 1 (% 4.20) annenin bulunduğu görülmektedir. Aynı grubun babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise, toplam 24 babadan 9'unun (% 37.50) lise, 8' sinin (% 33.30) ortaokul, 7' sinin (% 29.20) ilkök, mezunu babanın bulunduğu görülmektedir. Annenin mesleğini incelediğimizde, % 91.70 inin ev kadını, % 4.20 sinin memur ve % 4.20 sinin ise işçi olduğu görülmektedir. Babanın mesleğini incelediğimizde % 41.70 inin memur, %16.70 inin işçi ve % 4.20 sinin ise işsiz olduğu görülmektedir. Ailedeki birey sayısına baktığımızda ise öğrencilerin % 66.70 inin dört ya da beş kişiden oluşan ailelere sahip olduğunu, ve % 50.00 sinin üç odalı evlerde oturdukları % 75.00 inin iki ya da üç çocuklu aileler olduğunu ve öğrencilerin % 79.20 sinin kendisine ait odasının bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5' de kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait sosyo-demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

Değişken	Düzyey	N	%
Annenin Eğitim Durumu	1. Okur-yazar	1	2.10
	2. İlkokul	25	52.10
	3. Ortaokul	15	31.30
	4. Lise	4	8.30
	5. Okuma-yazması yok	3	6.30
	Toplam	48	100.00
Babanın Eğitim Durumu	1. Okur-yazar	3	6.30
	1. İlkokul	10	20.80
	2. Ortaokul	19	39.60
	3. Lise	16	33.30
	Toplam	48	100.00
Annenin Mesleği	1. Ev kadını	42	87.50
	2. Memur	1	2.10
	3. Temizlikçi	4	8.30
	4. İşçi	1	2.10
	Toplam	48	100.00
Babanın Mesleği	1. Memur	16	33.30
	2. İşçi	18	37.50
	3. Serbest meslek	14	29.20
	Toplam	48	100.00
Ailedeki Birey Sayısı	1. Üç kişi	5	10.40
	2. Dört – Beş Kişi	34	70.80
	3. Altı - Yedi Kişi	7	14.60
	4. Sekiz ve daha fazla	2	4.20
	Toplam	48	100.00

Cinsiyet	1. Kız	24	50.00
	2. Erkek	24	50.00
	Toplam	48	100.00
Evdeki Oda Sayısı	1. Tek oda	4	8.30
	1. İki oda	18	37.50
	2. Üç oda	25	52.10
	3. Dört ve üstü	1	2.10
	Toplam	48	100.00
Kardeş Sayısı	1. Tek çocuk	8	16.70
	2. İki – Üç çocuk	37	77.10
	3. Dört ve üstü	3	6.30
	Toplam	48	100.00
Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Olup Olmaması	1. Var	14	29.20
	2. Yok	34	70.80
	Toplam	48	100.00
Yaş	1. 125 ay ve altı	23	47.92
	2. 126-130 ay	9	18.75
	3. 131-135 ay	7	14.58
	4. 136-140 ay	5	10.42
	5. 141-145 ay	4	8.33
	Toplam	48	100.00
Zeka Puanı	1. 100 ve altı	30	62.50
	2. 101-110	16	33.33
	3. 111 ve üstü	2	4.17
	Toplam	48	100.00

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde toplam 48 anneden 25'inin (% 52.10) ilkokul, 15'inin (% 31.30) ortaokul, 4'ünün (% 8.30) lise mezunu olduğu, okuma yazması olmayan 3 (% 6.30) annenin bulunduğu görülmektedir. Aynı grubun babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise toplam 48 babadan 19'unun (% 39.60) ortaokul, 16'sının (% 33.30) lise, 10'unun (% 20.80) ilkokul, mezunu ve 3 babanın (% 6.30) ise sadece okur yazar babanın bulunduğu görülmektedir. Annenin mesleğini incelediğimizde % 87.50 sinin ev kadını, % 8.30 sunun temizlikçi, % 2.10 unun işçi ve % 2.10 ise memur olduğu görülmektedir. Babanın mesleğini incelediğimizde % 37.50 sinin işçi, % 33.30 unun memur ve % 29.20 sinin ise serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Ailedeki birey sayısına baktığımızda ise öğrencilerin % 70.80 ninin dört ya da beş kişiden oluşan ailelere sahip olduğunu, ve % 52.10 unun üç odalı evlerde oturdukları, % 77.10 unun iki ya da üç çocuklu aileler olduğunu ve öğrencilerin % 70.80 ninin kendisine ait odasının bulunmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, hem deney hem de kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden geldikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Öğrenci Bilgi Formu”, “Cattell Uluslararası Zeka Testi 2A Formu”, “ Bourdon Dikkat Testi Harf Formu “, “d2 Dikkat Testi “ ve “4-6. Sınıf Öğrencileri İçin Benlik Algısı Soru Listesi” kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçekler hakkında bilgi verilmektedir.

Öğrenci Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğrencilerin aileleri ile ilgili sosyodemografik bilgilere ulaşabilmek amacıyla öğrenci bilgi formu kullanılmıştır (Bkz. Ek I).

Cattell Uluslararası Zeka Testi: R. B. Cattell tarafından 1957 yılında geliştirilmiştir. Testin 2A-2B olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. 7.5 yaş ile 14 yaş arasındaki bireylere uygulanabilmektedir. Toplam 46 maddeden oluşan testi yanıtlama süresi toplam 25 dakikadır. Testte yer alan alt testler şöyledir.

1. Seriyi tamamlama (12 madde)
2. Tasnif (14 madde)
3. Seriyi tamamlama (12 madde)
4. Yerleştirme (8 madde)

Bireyden 1. ve 3. alt testlerde her maddede belli bir kurala göre dizilmiş şekil serisini tamamlayacak şekli beş seçenek arasından seçmesini, 2. alt testte belli bir kurala göre dizilmiş şekil serisine uymayan şekli bulması; 4. alt testte ise her serideki şeklin kuralına uygun olarak diğer şekillerden hangisine ‘nokta’ yı koyacağını bulması istenir. Testin puanlanması yanıt anahtarına göre yapılır. Her doğru yanıtta 1 puan verilir. Testten elde edilen toplam puan bireyin zeka yaşını gösterir. Zeka yaşı / takvim yaşı x 100 formülü ile bireyin zeka bölümü hesaplanır.

Normları: Amerika Birleşik devletleri ve İngiltere’nin çeşitli bölgelerinden 4328 kız ve erkek üzerinden elde edilmiştir. Her iki form için, ham puanları yüzdelerle puanlara ve standart puanlara çeviren tablolar hazırlanmıştır.

Güvenirliliği: Yapılan bir çok çalışmada testin iki yarım test güvenirliliği ile hesaplanan güvenirlilik katsayıları ortalama .80 olarak bulunmuştur. Test, Toğrol (1974) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır (Akt. Öner, 1997).

Türkçe formun normları, 7.5 yaş ile 14 yaş arasında, İstanbul'da yaşayan 1300 çocuk (650 kız ve 650 erkek) üzerinden puan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Paralel form güvenilirliği: Testin 2A ve 2B formları arasındaki korelasyon katsayıları .50'nin üzerinde bulunmuştur.

Geçerliliği: Ölçüt - bağımlı geçerlik : 1300 çocuğa uygulanan Cattell Zeka Testi ile Porteus - Labirentleri Testi arasındaki korelasyonlar .50'nin altında çıkmıştır.

d2 Dikkat Testi; d2 dikkat testi Brickenkamp (1975) tarafından geliştirilmiştir. 9-60 yaş arasındaki bireylere uygulanabilir özelliktedir. Bu test benzer görsel uyarıcıların taranması işleminde hız ve doğruları ölçmektedir. Test on dört sıradan oluşmuştur. Her sırada 47 tane p ve d harfi bulunmaktadır. Harflerin üstünde ve altında 0 ile 4 arasında değişen sayıda virgöl işareti vardır (Bkz. Ek III). Uygulamada çift virgöl içeren d harflerinin işaretlenmesi istenmiştir. Her sıradaki işlemlerin yapılması için 20 saniye süre verilmiştir. Yirminci saniyenin sonunda bir sonraki sıraya geçilmektedir. Testin tamamı yaklaşık 8-10 dakikada tamamlanmaktadır. Testin değerlendirilmesi ham puanlar üzerinden yapılmıştır. Testten alınan puan, bireyin hata sayısını göstermektedir. Her yanlış cevap için bir puan verilmiştir. Bu nedenle d2 testinden alınan düşük puan bireyin hata sayısının azaldığını, dikkat düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

d2 dikkat testi oldukça güvenilir bir ölçme aracıdır. Testin iç tutarlılık katsayısı; .80, İki yarım test güvenilirliği .93; test tekrar test güvenilirliği .92 olarak bulunmuştur (Brickenkamp, 1981).

Testin geçerlik çalışmasında d2, Pauli testi ve KLT ile önemli ilişki göstermiştir. Pauli testi ile .51 ilişki katsayısı hesaplanmıştır. KLT ile ilişki katsayısı .58 olarak bulunmuştur.

Testin Türkiye'ye adaptasyonu ve norm çalışması ise Toker (1988) tarafından yapılmıştır. Testin 11-15 yaş çocukları için güvenilirliği ve geçerliliği desteklenmiştir. İki yarım güvenilirliği katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerlik çalışmasında d2 dikkat Testi ile WISC-R testinin sayı dizisi alt testi arasındaki korelasyon katsayısı 0.44 olarak hesaplanmıştır.

Bourdon Dikkat Testi; Bourdon dikkat testinin en son kullanılan şekli Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. Bourdon testinin iki farklı formu bulunmaktadır. Birincisinde belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli şekilleri karışık olarak verilmiş şekiller arasından bulma ve işaretleme şeklindedir. Test kesintisiz bir dikkat yönelimi gerektirmektedir.

Testin harf formunda toplam 660 harf bulunmaktadır (Bkz. Ek II). Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta ve bu sayfada toplam 450 adet küçük şekil yer almaktadır. Şekil formunda belli şekillerin arasından belli şekillerin bulunması istenmektedir. Testin uygulanması için belirlenmiş bir yaş sınırı yoktur. Ancak harf formu için, çocukların harfleri tanıma becerisine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Testin değerlendirilmesinde doğru sayısı, zaman ya da hata sayısı dikkate alınabilir. Uygulayıcı belli bir zaman biriminde çocukların kaç tane doğru yanıt işaretlediğini sayarak değerlendirme yapabilir. Bu araştırmada Bourdon dikkat testinin harf formu kullanılmıştır. Öğrencilerden “b, d, g ve p” harflerini bulmaları ve işaretlemeleri istenmiştir. Testin değerlendirilmesinde, çocukların verdiği doğru cevaplar dikkate alınmıştır. Her doğru cevap bir puan olarak kabul edilmiştir. Testen alınabilecek en yüksek puan 110 olarak belirlenmiştir. Bireyin puanının yükselmesi, dikkat düzeyinin arttığını göstermektedir.

Güvenirliliği; Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması olarak test tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 150 öğrenciye 15 gün ara ile test tekrar uygulanarak iki değerlendirme arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Bu katsayı .78 olarak bulunmuştur.

Geçerliliği; Ölçüt geçerliliği çalışması sonucunda Bourdon dikkat testi ve d2 dikkat testi arasındaki korelasyon .63 olarak bulunmuştur.

4-6. Sınıf Öğrencileri İçin Benlik Algısı Soru Listesi; İlköğretim 4. 5. ve 6. sınıflardaki öğrencilerin kendilerini çeşitli yönleriyle nasıl algıladıklarını saptamaya yarayan 52 sorudan oluşan orijinali Almanca olan bir ölçektir. Testin Almanca’dan Türkçe’ye çeviri çalışması Özdoğan (1992) tarafından yapılmıştır. Test iki dili çok iyi derecede bilen iki dilde ve kültürde deneyim sahibi uzmanlara danışılarak çeviri çalışması yapılmıştır. Testin uygun olduğu yaştaki çocukların testi anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla pilot bir

çalışma yapılmıştır. Benlik algısı soru listesinin orijinal formu 6 alt ölçekten ve toplam 52 sorudan oluşan, 6 dereceli “çok uyuyor” dan “hiç uymuyor”a değişen 6’ lı likert tipi bir ölçektir Ölçekte yer alan alt boyutlar şöyledir;

1. Alt boyut : Kendine değer verme (10 soru).
2. Alt boyut : İlişki kurma ihtiyacı (8 soru).
3. Alt boyut : Başkalarına karşı davranış şekli (9 soru).
4. Alt boyut : Kendi yeteneklerini tahmin etme (8 soru).
5. Alt boyut : Dış görünüşünü tahmin etme (7 soru).
6. Alt boyut : Sevilme ve etkili olma (10 soru).

Test bireysel ya da grup testi olarak uygulanabilir. Testi uygulama süresi yaklaşık 30 dakikadır. Çocuklara soru listesinin nasıl yanıtlanacağı bir örnekle açıklanır.

Benlik algısı soru listesinin geçerliğine ilişkin çalışmalar: Testin Türk çocuklarına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda testin geçerlik çalışması olarak kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla test on uzman kişiye incelenmiştir. Uzman kişilerin, ölçeğin yönergesinin ve maddelerinin çalışmanın amacına uygunluğu, ölçeğin alt boyutlarının benlik algısını kapsama gücü, ölçeğin maddelerinin ait oldukları boyutları temsil etme gücü, ölçekteki maddelerin Türk toplumuna uygunluğu, ölçekteki maddelerin ifade ve biçim açısından uygunluğu açısından yaptıkları eleştiriler doğrultusunda test yeniden gözden geçirilerek, bazı madde ifadeleri değiştirilmiş ve test “tamamen uygun”, “çoğunlukla uygun”, “Orta derecede uygun”, “biraz uygun”, ve “hiç uygun değil” arasında değişen 5 ‘li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür.

Geçerliği; Benlik algısı soru listesinin Türkçe formunun yapı geçerliğini incelemek üzere temel bileşenler analizi (faktör analizi) tekniğinden yararlanılmıştır. Benlik algısı soru listesi Türkçe formuna ait madde ve faktör analizi sonuçları Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6. Benlik Algısı Soru Listesinin Madde ve Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Döndürülmüş (Rotated) Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Faktör 1	47	0.67	0.54
	21	0.67	0.53
	29	0.64	0.54
	7	0.62	0.52
	17	0.58	0.46
	42	0.55	0.41
	30	0.54	0.41
	18	0.52	0.41
	22	0.46	0.40
	1	0.44	0.30
	39	0.42	0.37
	32	0.41	0.38
	12	0.31	0.28
	Faktörün Açıkladığı Varyans: % 12.47		
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı: 0.80			
Faktör 2	26	0.76	0.59
	52	0.73	0.51

	36	0.66	0.49
	24	0.64	0.48
	3	0.51	0.42
	43	0.38	0.31
	25	0.37	0.29
	6	0.35	0.28
	35	0.31	0.32
	Faktörün Açıkladığı Varyans: % 9.89		
	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı: 0.73		
Faktör 3	41	0.60	0.49
	37	0.55	0.36
	49	0.52	0.34
	31	0.51	0.42
	45	0.48	0.39
	48	0.46	0.32
	28	0.45	0.23
	44	0.43	0.32
	51	0.37	0.34
	10	0.37	0.33
	40	0.34	0.25
	4	0.30	0.24
	Faktörün Açıkladığı Varyans: % 8.94		
	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı: 0.70		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Benlik algısı soru listesinin yapı geçerliğini incelemek üzere uygulanan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçme aracının toplam üç faktörden oluştuğu görülmektedir.

1. Alt boyut, duygusal benlik algısı (13 soru),
2. Alt Boyut, akademik benlik algısı (9 soru),
3. Alt boyutun ise sosyal benlik algısı (12 soru) ile ilgili olduğu görülmüştür

Birinci faktörün açıkladığı varyans % 12.47, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 9.89, üçüncü faktörün açıkladığı varyans ise % 8.94'dür. Birinci faktörde yer alan maddelerin döndürme sonrası (varimax) faktör yük değerleri incelendiğinde 0.67-0.31 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise 0.54-0.28 arasında olduğu görülmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin döndürme sonrası (varimax) faktör yük değerleri incelendiğinde 0.76-0.31 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise 0.59-0.32 arasında olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin döndürme sonrası (varimax) faktör yük değerleri incelendiğinde 0.60-0.30 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise 0.49-0.24 arasında olduğu görülmektedir.

Benlik algısı soru listesinin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. Birinci faktöre ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.80, ikinci faktöre ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.73, üçüncü faktöre ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.70'dir.

Başlangıçta 52 madde olan araç, 0.30 faktör yük değeri alt sınır olarak kabul edildiğinden, 34 maddeye inmiştir (Bkz. Ek IV). Benlik algısı soru listesi bu haliyle ilgili grup için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir.

Uygulanan Dikkat Toplama Eğitim Programı

İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeylerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla oluşturulan dikkat toplama eğitim programı hazırlanmıştır. Program grup uygulaması olarak her bir üyenin etkin katılımı ve etkileşimini sağlayabilecek şekilde planlanmıştır. Uygulamalar müfredat programının dışında okulda bulunan rehberlik ve psikolojik danışma odasında yapılmıştır.

Eğitim programında, Christine Ettrich (1998) tarafından geliştirilen 'konsantrasyon eğitimi' ve Ursula Lauster tarafından (1975) yılında ilk baskısı ve (1999) yılında ikinci baskısı genişletilmiş olarak basılan 'konsantrasyon oyunları' adlı programlar kullanılmıştır (Bkz. Ek V). Bu programların yanı sıra çeşitli yap bozlar, zihinden matematik alıştırmaları da uygulamalarda yer almıştır. Aşağıda bu programlardan ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

Ettrich (1998) Konsantrasyon Eğitimi Programı :

Bu eğitim programı; okul öncesi, ilköğretim 1. ve 2. sınıf ve ilköğretim 3. ve 4. sınıf olmak üzere üç kitap halinde hazırlanmıştır. Her bir kitabın girişinde o yaş çocuklarının bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinden bahsedilmektedir. Kitapta "dikkat toplama nedir?", "dikkat toplama sorunlarının oluş nedenleri nelerdir?" konularında açıklamalara da yer verilmektedir.

Lauster (1975, 1999) Konsantrasyon Oyunları :

Lauster 1975 yılında geliştirmiş olduğu programın kapsamını genişleterek ve alıştırma sayısını arttırarak 1999 yılında yeniden hazırlamıştır.

İlköğretim 1. sınıftan 6. sınıf da dahil olmak üzere, her bir sınıf düzeyi için bir alıştırma kitabı bulunmaktadır.

Ettrich ve Lauster'in programında yer alan alıştırmalar el göz koordinasyonu temeline dayalı olup, oyun niteliğinde hazırlanmıştır. Böylece çocukların keyif alarak çalışmaları ve dikkat toplama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu alıştırmalar; benzerlikler, farklılıklar, karışık mekan içinde objeleri görme, labirentler, işaretleme ve doldurma alıştırmaları, resimleri karşılaştırma, bellek alıştırmalarıdır. Bu programın kuramsal temeli Rus nörolog Luria'ya (1973) dayanmaktadır. Ona göre beyin statik bir yapı değildir. Doğrudan verilen bir eğitimle bilişsel görevlerin tekrarlanması nöropsikolojik işlevlerin organizasyonuna neden olmaktadır. Dikkat toplama eğitimi gruplarında sadece dikkat toplama çalışmaları yapılmıştır. Dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda ise; hem dikkat toplama çalışmaları hem de destek ve cesaret vermek amacıyla çalışmalardan önce ya da sonra, "eminim bu görevi yapacaksın, iyi yapıyorsun, ne kadar ilerledin farkında mısın?, bu işi iyi yapıyorsun, bunu becerebileceğini biliyorum,

başarmak için çaba göstermen ne güzel, biliyorum yapabilirsin, aferin, çok güzel yapıyorsun, yanlışını bulup düzeltmen ne güzel” şeklinde motive edici ifadeler kullanılmıştır (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2001).

Bu çalışmada uygulanan program haftada üç gün olmak üzere, sekiz hafta ve toplam 24 oturumdan oluşmuştur. Oturumlar 40-45 dakika sürmüştür. Her deney grubunda 3 kız 3 erkek olmak üzere toplam 6 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Dikkat Toplama Eğitim Programının Temel İlkeleri

Dikkat toplama eğitim programının uygulanması aşamasında aşağıdaki ilkeler göz önüne alınmıştır.

1. Uygulamalar sınıf ortamlarına benzer durumlarda, altı kişilik küçük grup çalışması olarak sürdürülmüştür.
2. Çalışmalar sırasında öğrencilerin dikkatini dağıtacak iç ve dış uyarıcıların ortamda bulunmamasına özen gösterilmiştir.
3. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, korkmadıkları ve başarılarının ölçülmediği bir ortam hazırlanmıştır.
4. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin bireysel hızlarına göre ayarlanmıştır.
5. Çalışmalardaki alıştırmalar basitten, karmaşığa doğru sıralanmıştır.
6. Çalışmalar sırasında öğrencilerin kendi hatalarını kendilerinin bulmasına olanak verilmiştir.
7. Bir alıştırmayı tüm öğrencilerin bitirmesi beklenmiş ve daha sonra farklı bir çalışmaya hep birlikte geçilmiştir.
8. Öğrencilerin isteyerek çalışmalara katılmalarına ve çalışmalardan hoşlanmalarına dikkat edilmiştir.

Dikkat Toplama Eğitim Programı Uygulaması Örneği; Her oturum birbirine benzer şekilde yapılmıştır. Bu nedenle aşağıda örnek olarak bir uygulama verilmiştir.

7. Oturum: Bu oturumda, öğrencilerle toplam dört adet, dikkat toplama becerisini artırmaya yönelik alıştırmaya çalışılmıştır.

Süre: 40 dakika

Materyal: Alıştırma kağıtları, kurşun kalem, renkli boya kalemleri, silgi.

İçerik:

- I. Üstteki şekle bakarak alttaki şekillerin eksikliklerini tamamlama.
- II. İki resim arasındaki farklılıkları bulma ve işaretleme.
- III. Her sayıya verilen sembollere dikkat ederek gerekli matematik işlemlerini yapma.
- IV. Verilen objeleri büyük resim içinde bulma.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Verilerin analizinde iki ya da daha fazla grubun tekrarlanmış ölçümlerinin analizine uygun düşen iki faktörlü, bir faktörde tekrarlanmış (Split-plot desenli) çift yönlü varyans analizi tekniği (Kirk, 1982) kullanılmıştır. Ön test-son test fark puanları üzerinden gruplar arası anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. F değerinin anlamlı çıktığı testlerde "Scheffe testi" ile farkın kaynağı incelenmiştir. Her grubun kendi içinde ön test-son test arası değişimlerinin anlamlı olup olmadığı ise "ilişkili t testi" uygulanarak incelenmiştir. Verilerin analizinde sosyal bilimler için geliştirilen SPSS bilgisayar programından yararlanılmıştır.

Grupların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ön testleri ve son testleri arasındaki farklılıklar ise Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Mann-Whitney U testi, t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. İki gruba ait sıra ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılır. Bu çalışmada t testi yerine Mann-Whitney U testinin kullanılmasının nedeni, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre gruplarda gözlenen dağılımların n sayılarının 30 dan küçük olması ve buna bağlı olarak da puan ortalamalarının normal dağılım göstermemesidir. Puan ortalamaları normal dağılım göstermediğinden parametrik bir istatistik olan t testi kullanılmamıştır. Denencelerin test edilmesinde en düşük anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, dikkat toplama eğitim ve dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının uygulandığı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Bourdon dikkat testi, d2 dikkat test, Benlik algısı soru listesi ve başarı ön-test, son-test puanlarının ortalama, standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistiklere ve araştırmanın denencelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın 1a Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 1a denencesine göre, her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin Bourdon dikkat testi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olması beklenmektedir. Kontrol grubunda ise Bourdon dikkat testi ön test son test puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Öğrencilerin Bourdon dikkat testinden aldıkları puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7. Bourdon Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	103.75	6.69	24	117.00	3.15
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	105.46	4.89	24	117.04	1.71
Kontrol	48	103.29	4.34	48	104.42	4.71

Tablo 7'de görüldüğü üzere, deney grubunda, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi Bourdon dikkat testi ortalama puanı 103.75 iken, bu değer uygulama sonrasında 117.00 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ise, ön testte 105.46 iken, son testte 117.04 olmuştur. Kontrol

grubunda ise, ön testte ortalama 103.29 iken, son testte 104.42'dir. Her üç grup için de ön testten son teste Bourdon dikkat testi puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi (3X2'lik ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 8' de bu analizin sonucu yer almaktadır.

Tablo 8 . Bourdon Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	5004.666	95			
Grup	2342.458	2	1171.229	40.915	0.000
Hata	2662.208	93	28.626		
Denekler içi	5919.887	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3234.408	1	3234.408	264.140	0.000
Grup*Ölçüm	1546.687	2	773.344	63.156	0.000*
Hata	1138.792	93	12.245		
Toplam	10924.553	191	5219.852		

* P<0.01

Tablo 8 incelendiğinde, Bourdon dikkat testi puanlarına ait ön test – son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 93)}=63.156$; $P<0.01$]. Bu bulgu, ön testten son teste Bourdon dikkat testi puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Farkın hangi gruptan kaynağına bulmak amacıyla “Scheffe testi” uygulanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde; dikkat ve kontrol grupları ile dikkat eğitimi ve güdüleme ve kontrol gruplarının puanlarının farklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Bourdon testinin grup içinde ön testten son teste anlamlı değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, dikkat grubundaki [$t(23)= 9.02$; $P<0.01$], ve dikkat eğitimi ve güdüleme grubundaki [$t(23)=11.82$; $P<0.01$] değişimin anlamlı olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki değişimin ise anlamlı olmadığı [$t(47)=2.27$; $P>0.05$] bulunmuştur.

Araştırmanın 1b Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 1b denencesine göre, her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin d2 dikkat testi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak düşük olması beklenmektedir. Kontrol grubunda ise d2 dikkat testi ön test son test puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır. d2 dikkat testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9 'de verilmiştir.

Tablo 9. d2 dikkat Testi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	25.54	12.70	24	6.96	8.29
Dikkat Eğitimi Ve Güdüleme	24	25.46	11.36	24	6.17	6.76
Kontrol	48	27.27	6.40	48	27.25	6.24

Tablo 9'da görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi d2 dikkat testi ortalama puanı 25.54 iken, bu değer uygulama sonrasında 6.96 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ön testte 25.46 iken, son testte 6.17 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 27.27 iken, son testte 27.25 tir.

Her üç grup için de ön testten son teste d2 dikkat testi puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10 . d2 Dikkat Testi Toplam Puanlarının Ön Test–Son Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	16556.915	95			
Grup	6057.115	2	3028.557	26.825	0.000
Hata	10499.80	93	112.901		
Denekler içi	13749.231	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	6893.252	1	6893.252	250.528	0.000
Grup*Ölçüm	4297.094	2	2148.547	78.087	0.000*
Hata	2558.885	93	27.515		
Toplam	30306.146	191	12210.772		

*P<0.01

Tablo 10 incelendiğinde, d2 dikkat testi puanlarına ait ön test – son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 93)}=78.09$; $P<0.01$]. Bu bulgu, ön testten son teste d2 dikkat testi puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Farkın hangi gruptan kaynağına bulmak amacıyla “Scheffe testi” uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe testinin sonuçları incelendiğinde; dikkat ve kontrol grupları ile dikkat eğitimi ve güdüleme ve kontrol gruplarının puanlarının farklarının anlamlı olduğu bulunmuştur.

d2 dikkat testinin grup içinde ön testten, son teste anlamlı değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, dikkat eğitimi grubundaki değişimin [$t(23)=9.64$; $P<0.01$], dikkat eğitimi ve güdüleme grubundaki değişimin [$t(23)=11.06$; $P<0.01$] anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak, kontrol grubundaki değişimin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$t(47)=0.03$; $P>0.05$].

Araştırmanın İkinci Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesine göre, her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin Benlik algısı soru listesi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olması beklenmektedir. Kontrol grubunda ise Benlik algısı soru listesi ön test son test puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Benlik algısı soru listesi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11 'de verilmiştir.

Tablo 11. Benlik Algısı Soru Listesi Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	89.25	14.20	24	134.33	12.88
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	85.75	16.64	24	125.33	13.82
Kontrol	48	93.67	15.18	48	127.79	13.25

Tablo 11'de görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi Benlik algısı soru listesi ortalama puanı 89.25 iken, bu değer uygulama sonrasında 134.33 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ön testte 85.75 iken, son testte 125.33 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 93.67 iken, son testte 127.79'dur.

Her üç grup için de ön testten son teste Benlik algısı soru listesi puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12 . Benlik Algısı Soru Listesi Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	18972.477	95			
Grup	1141.687	2	570.844	2.977	0.056
Hata	17830.79	93	191.729		
Denekler içi	89194.491	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	67735.01	1	67735.01	307.744	0.000
Grup*Ölçüm	990.021	2	495.010	2.249	0.111
Hata	20469.46	93	220.101		
Toplam	108166.968	191			

Tablo 12 incelendiğinde, Benlik algısı soru listesi puanlarına ait ön test son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 93)}=2.25$; $P>0.05$]. Bu bulgu ön testten, son teste Benlik algısı soru listesi puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, Benlik algısı soru listesinin grup içinde ön testten, son teste anlamlı değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, dikkat eğitimi grubundaki değişimin [$t(23)=11.70$; $P<0.01$], dikkat eğitimi ve güdüleme grubundaki değişimin [$t(23)=9.90$; $P<0.01$] ve kontrol grubundaki değişimin [$t(47)=10.48$; $P<0.01$] anlamlı olduğu bulunmuştur. Yani ön testten, son teste değişim tüm gruplarda anlamlıdır.

Benlik algısı soru listesi alt boyutlarına baktığımızda ise Benlik algısı soru listesinin birinci alt boyutu olan duygusal boyuta göre deney ve kontrol gruplarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo13' de verilmiştir.

Tablo 13. Benlik Algısı Soru Listesi 1. Alt Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	27.83	9.64	24	27.63	9.06
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	32.46	13.29	24	30.29	10.79
Kontrol	48	30.71	9.21	48	31.38	8.38

Tablo13'de görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi Benlik algısı soru listesi birinci alt boyut ortalama puanı 27.83 iken, bu değer uygulama sonrasında 27.63 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ön testte 32.46 iken, son testte 30.29 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 30.71 iken, son testte 31.38'dir.

Her üç grup için de ön testten son testte Benlik algısı soru listesi birinci boyut puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için, tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 14' de yer almaktadır.

Tablo 14 . Benlik Algısı Soru Listesi 1. Alt Boyut Toplam Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	15762.576	95			
Grup	425.516	2	212.758	1.290	0.280
Hata	15337.06	93	164.915		
Denekler içi	2792.253	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	14.008	1	14.008	0.480	0.490
Grup*Ölçüm	64.266	2	32.133	1.101	0.337
Hata	2713.979	93	29.183		
Toplam	18554.829	191			

Tablo 14 incelendiğinde, Benlik algısı soru listesi birinci alt boyut puanlarına ait ön test-son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 93)}=1.10; P>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste benlik algısı soru listesi birinci alt boyut puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Benlik algısı soru listesinin ikinci alt boyutu olan, akademik alt boyuta göre deney ve kontrol gruplarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo15' de verilmiştir.

Tablo 15. Benlik Algısı Soru Listesi 2.Alt Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	16.50	5.94	24	38.08	4.53
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	19.92	5.04	24	38.96	5.01
Kontrol	48	21.67	4.90	48	31.19	5.09

Tablo 15’de görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi, Benlik algısı soru listesi ikinci alt boyut ortalama puanı 16.50 iken, bu değer uygulama sonrasında 38.08 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ön testte 19.92 iken, son testte 38.96 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 21.67 iken, son testte 31.19’dur.

Her üç grup için de ön testten son teste Benlik algısı soru listesi ikinci alt boyut puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 16 ‘da yer almaktadır.

Tablo 16. Benlik Algısı Soru Listesi 2. Alt Boyut Toplam Puanlarının Ön test-Son test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	1317.917	95			
Grup	290.698	2	145.349	2.977	0.056
Hata	1027.219	93	11.045		
Denekler içi	17271.766	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	12070.10	1	12070.10	307.744	0.000
Grup*Ölçüm	1436.281	2	718.141	17.737	0.000*
Hata	3765.385	93	40.488		
Toplam	18589.683	191			

***P<0.01**

Tablo16 incelendiğinde, Benlik algısı soru listesi, ikinci alt boyut puanlarına ait ön test-son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 93)}=17.74;P<0.01$]. Bu bulgu, ön testten son teste Benlik algısı soru listesi ikinci alt boyut puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmak amacıyla “Scheffe testi” uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre; dikkat ve

kontrol grupları ile dikkat eğitimi ve güdüleme ve kontrol grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Grup içi farklarda ise; dikkat grubu [$t=11.07;P<0.01$], dikkat ve güdüleme grubu [$t= 11.00;P<0.01$] ve kontrol grubu [$t= 7.36;P<0.01$] ön test-son test farkları anlamlıdır.

Benlik algısı soru listesinin üçüncü alt boyutu olan sosyal benlik algısı boyutuna göre deney ve kontrol gruplarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo17 de verilmiştir.

Tablo17. Benlik Algısı Soru Listesi 3. Alt Boyut Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	25.33	6.06	24	49.04	5.95
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	26.29	5.80	24	49.00	5.71
Kontrol	48	23.83	7.48	48	48.40	7.12

Tablo 17’de görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi, Benlik algısı soru listesi ortalama puanı 25.33 iken, bu değer uygulama sonrasında 49.04 olmuştur. Dikkat eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin ortalama puanı ön testte 26.29 iken, son testte 49.00 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 23.83 iken, son testte 48.40’dır.

Her üç grup için de ön testten son teste, Benlik algısı soru listesi 3. boyut puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 18 ‘de yer almaktadır

Tablo 18. Benlik Algısı Soru Listesi 3. Alt Boyut Puanlarının Ön test-Son test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	1828.203	95			
Grup	130.172	2	65.086	3.565	0.032
Hata	1698.031	93	18.258		
Denekler içi	30271.345	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	23758.60	1	23758.60	339.912	0.000
Grup*Ölçüm	12.380	2	6.190	0.089	0.915
Hata	6500.365	93	69.896		
Toplam	3209.548	191			

Tablo 18 incelendiğinde, Benlik algısı soru listesi üçüncü alt boyut puanlarına ait ön test-son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 93)}=0.09; P>0.05$]. Bu bulgu, ön testten son teste benlik algısı soru listesi üçüncü alt boyut puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Grup içi farklarda ise; dikkat eğitimi grubu [$t(23)=11.12; P<0.01$], dikkat eğitimi ve güdüleme grubu [$t(23)=10.99; P<0.01$] ve kontrol grubu [$t(47)=12.61; P<0.01$] ön test-son test farkları anlamlıdır.

Araştırmanın Üçüncü Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesine göre, her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin Matematik, Fen bilgisi, Sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinden elde edilen başarı son test puan ortalamalarının, başarı ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olması beklenmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test puanlarında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.

Başarı puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19 . Başarı Puanı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dikkat Eğitimi	24	11.82	2.56	24	14.95	2.00
Dikkat Eğitimi ve Güdüleme	24	11.21	2.83	24	14.15	2.14
Kontrol	48	10.48	2.57	48	11.26	2.81

Tablo19'da görüldüğü gibi, dikkat toplama eğitimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi, başarı puanı ortalaması 11.82 iken, bu değer uygulama sonrasında 14.95 olmuştur. Dikkat toplama eğitimi ve güdülemenin yer aldığı eğitim programına katılan öğrencilerin puan ortalaması ön testte 11.21 iken, son testte 14.15 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte ortalama 10.48 iken, son testte 11.26'dır.

Her üç grup için de ön testten son testte başarı puanlarındaki değişim oranları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 20' de bu analizin sonucu yer almaktadır.

Tablo 20 . Başarı Puanlarının Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Denekler arası	1305.717	95			
Grup	236.293	2	118.146	10.274	0.000
Hata	1069.424	93	11.499		
Denekler içi	430.833	96			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	224.817	1	224.817	144.139	0.000
Grup*Ölçüm	60.961	2	30.480	19.542	0.000*
Hata	145.055	93	1.560		
Toplam	1736.550	191			

***P<0.01**

Tablo 20 incelendiğinde, başarı puanlarına ait ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 93)}=19.54;P<0.01$]. Bu bulgu, ön testten son teste başarı puanlarındaki değişmelerin gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Hangi gruplar arasında farkların anlamlı olduğunu bulmak amacıyla “Scheffe testi” yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, dikkat eğitimi ve kontrol ile dikkat eğitimi ve güdüleme ve kontrol grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Başarı puanlarının grup içinde ön testten, son teste anlamlı değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, dikkat toplama eğitimi grubundaki [$t(23)=6.93;P<0.01$], dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubundaki [$t(23)=9.14;P<0.01$] ve kontrol grubundaki değişimin [$t(47)=3.37;P<0.01$] anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın Dördüncü Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesine göre, hem deney, hem de kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test puanları arasındaki farklar anlamlıdır.

Tablo 21. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	11.54	138.50	60.500	0.514
	Beş	12	13.46	161.50		
Son test	Dört	12	12.71	152.50	69.500	0.887
	Beş	12	12.29	147.50		

Tablo 21'e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin Bourdon dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce ($U= 60.50$, $P>0.05$) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra ($U= 69.50$, $P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 22. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	13.46	161.50	60.500	0.514
	Beş	12	11.54	138.50		
Son test	Dört	12	12.58	151.00	71.000	0.977
	Beş	12	12.42	149.00		

Tablo 22'e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin, d2 dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce ($U= 60.50$, $P>0.05$) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra ($U= 71.00$, $P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 23. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	14.42	173.00	49.000	0.198
	Beş	12	10.58	127.00		
Son test	Dört	12	13.42	161.00	61.000	0.551
	Beş	12	11.58	139.00		

Tablo 23'e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin benlik algısı soru listesi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce ($U= 49.00, P>0.05$) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra ($U= 61.00, P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 24. Dikkat Toplama Eğitim Grubundaki Öğrencilerin, Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Dört	12	15.04	41.500	0.078
	Beş	12	9.96		
Son Test	Dört	12	16.83	20.000	0.002*
	Beş	12	8.17		

Tablo 24'e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin başarı düzeyleri puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce ($U= 41.50, P>0.05$) anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra başarı düzey puanları arasında ($U= 20.00, P< 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Grupların son testteki sıra ortalamaları incelendiğinde dördüncü sınıfların sıra ortalamasının (16.83), beşinci sınıfların sıra ortalamasından (8.17) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdöleme Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	13.00	156.00	66.000	0.755
	Beş	12	12.00	144.00		
Son test	Dört	12	12.25	147.00	69.000	0.887
	Beş	12	12.75	153.00		

Tablo 25'e göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin, Bourdon dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce (U= 66.00, P>0.05) ve uygulandıktan sonra (U= 69.00,P> 0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 26. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdöleme Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	15.13	181.50	40.500	0.068
	Beş	12	9.88	118.50		
Son test	Dört	12	12.08	145.00	67.000	0.799
	Beş	12	12.92	155.00		

Tablo 26' ya göre; dikkat toplama ve güdüleme eğitimi grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin d2 dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce

($U= 40.50$, $P>0.05$) ve uygulandıktan sonra ($U= 67.00$, $P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27. Dikkat Toplama Eğitimi ve GÜdüleme Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	12	12.21	146.50	68.500	0.843
	Beş	12	12.79	153.50		
Son test	Dört	12	11.75	141.00	63.000	0.630
	Beş	12	13.25	159.00		

Tablo 27' ye göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin, Benlik algısı soru listesi puanları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce ($U= 68.50$, $P>0.05$) ve uygulandıktan sonra ($U= 63.00$, $P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 28. Dikkat Toplama Eğitimi ve GÜdüleme Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Dört	12	14.96	42.500	0.089
	Beş	12	10.04		
Son Test	Dört	12	15.00	42.000	0.089
	Beş	12	10.00		

Tablo 28'e göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin başarı puanları arasında, dikkat

toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce ($U= 42.50$, $P>0.05$) ve uygulandıktan sonra ($U=42.00$, $P>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 29 . Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	24	26.23	629.50	246.500	0.387
	Beş	24	22.77	546.50		
Son test	Dört	24	28.48	683.50	192.500	0.047*
	Beş	24	20.52	492.50		

Tablo 29'a göre; kontrol grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin Bourdon dikkat testi puanları arasında, ön teste anlamlı bir fark olmamasına karşın ($U= 246.50$, $P>0.05$), son testte anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U= 192.50$, $P< 0.05$).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde 4. sınıfların sıra ortalamasının (28.48), 5.sınıfların sıra ortalamalarından (20.52) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 30. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	24	17.15	411.50	111.500	0.000**
	Beş	24	31.85	764.50		
Son test	Dört	24	14.63	351.00	51.000	0.000**
	Beş	24	34.38	825.00		

Tablo 30' a göre; kontrol grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin d2 dikkat testi puanları arasında ön testte ($U=111.5$, $P<0.01$) ve son testte ($U= 51.00$, $P< 0.01$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, ön testte dördüncü sınıfların sıra ortalamasının (17.15), beşinci sınıfların sıra ortalamasından (31.85) düşük olduğu görülmektedir. Son testte de aynı şekilde, dördüncü sınıfların sıra ortalamasının (14.63), beşinci sınıfların sıra ortalamasından (34.38) düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Test	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Dört	24	21.25	510.00	210.000	0.108
	Beş	24	27.75	666.00		
Son test	Dört	24	27.79	667.00	209.000	0.103
	Beş	24	21.21	509.00		

Tablo 31'e göre; kontrol grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin Benlik algılama soru listesi puanları arasında ön testte ($U= 210.00$, $P>0.05$) ve son testte ($U= 209.00$, $P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 32 . Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Kız	24	24.63	285.000	0.950
	Erkek	24	24.38		
Son Test	Kız	24	24.73	282.500	0.909
	Erkek	24	24.27		

Tablo 32'ye göre; kontrol grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ile 5. sınıf öğrencilerinin başarı ön test puanları arasında ($U= 285.00, P>0.05$) ve son test puanları arasında ($U=282.50,P>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın Beşinci Denencesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesine göre, hem deney, hem de kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test puanları arasındaki farklar anlamlıdır.

Tablo 33 . Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	13.08	157.00	65.000	0.713
	Erkek	12	11.92	143.00		
Son test	Kız	12	14.58	175.00	47.000	0.160
	Erkek	12	10.42	125.00		

Tablo 33' e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin Bourdon dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce ($U= 65.00,P>0.05$) ve dikkat eğitimi programı uygulandıktan sonra ($U= 47.00,P> 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 34. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	13.67	164.00	58.000	0.443
	Erkek	12	11.33	136.00		
Son test	Kız	12	12.50	150.00	72.000	1.000
	Erkek	12	12.50	150.00		

Tablo 34' e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin d2 dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce (U=58.00,P>0.05) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra (U= 72.00,P>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 35. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	13.50	162.00	60.000	0.514
	Erkek	12	11.50	138.00		
Son test	Kız	12	15.33	184.00	38.000	0.052
	Erkek	12	9.67	116.00		

Tablo 35'e göre; dikkat toplama eğitimi grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin Benlik algısı soru listesi puanları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce (U= 60.00, P>0.05) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra (U= 38.00, P>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 36. Dikkat Toplama Eğitimi Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Kız	12	14.00	54.000	0.319
	Erkek	12	11.00		
Son Test	Kız	12	12.71	69.500	0.887
	Erkek	12	12.29		

Tablo 36' ya göre; dikkat toplama eğitimi alan gruptaki kız ve erkek öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında dikkat toplama eğitimi programı uygulanmadan önce (U= 54.00, P>0.05) ve dikkat toplama eğitimi programı uygulandıktan sonra (U= 69.00,P> 0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 37 . Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdüleme Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	14.08	169.00	53.000	0.291
	Erkek	12	10.92	131.00		
Son test	Kız	12	11.50	138.00	60.000	0.514
	Erkek	12	13.50	162.00		

Tablo 37'ye göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin Bourdon dikkat testi puanları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce(U=53.00,P>0.05) ve uygulandıktan sonra (U=60.00, P>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 38. Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdöleme Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	13.58	163.00	59.000	0.478
	Erkek	12	11.42	137.00		
Son test	Kız	12	14.00	168.00	54.000	0.319
	Erkek	12	11.00	132.00		

Tablo 38'e göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin d2 dikkat testi puanları arasında, dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce (U=59.00,P>0.05) ve uygulandıktan sonra (U=54.00,P> 0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39 . Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdöleme Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	12.13	145.50	67.500	0.799
	Erkek	12	12.88	154.50		
Son test	Kız	12	13.00	156.00	66.000	0.755
	Erkek	12	12.00	144.00		

Tablo 39'a göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin Benlik algısı soru listesi puanları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce (U=67.50,P>0.05), uygulandıktan sonra (U=66.00,P>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 40 . Dikkat Toplama Eğitimi ve Güdöleme Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Kız	12	13.29	62.500	0.590
	Erkek	12	11.74		
Son Test	Kız	12	14.21	51.500	0.242
	Erkek	12	10.79		

Tablo 40'a göre; dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programı uygulanmadan önce (U=62.50,P>0.05) uygulandıktan sonra (U=51.50,P>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 41. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	24	26.75	642.00	234.000	0.261
	Erkek	24	22.25	534.00		
Son test	Kız	24	30.75	738.00	138.000	0.002**
	Erkek	24	18.25	438.00		

Tablo 41'e göre; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Bourdon dikkat testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın (U= 234.00, P>0.05), son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U= 138.00, P< 0.01). Son testte gruplara ait sıra ortalamaları

incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamasının (30.75), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (18.25) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 42. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin d2 Dikkat Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	24	19.58	470.00	170.000	0.015*
	Erkek	24	29.42	706.00		
Son test	Kız	24	21.10	506.50	206.500	0.092
	Erkek	24	27.90	669.50		

Tablo 42'ye göre; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin d2 dikkat testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmasına karşın (U= 170.00, P<0.05), son test puanları arasında (U= 206.50, P< 0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin ön test puanlarına ait sıra ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamasının (19.58), erkek öğrencilerinin sıra ortalamasından (29.42) düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 43. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Algısı Soru Listesi Ön Test – Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	12	26.21	629.00	247.000	0.398
	Erkek	12	22.79	547.00		
Son test	Kız	12	29.29	703.00	173.000	0.018*
	Erkek	12	19.71	473.00		

Tablo 43'e göre; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Benlik algısı soru listesi ön test puanları anlamlı bir fark olmamasına karşın

($U=247.00$, $P>0.05$), son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U= 173.00$, $P< 0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin son test puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamasının (29.29) erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (19.71) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 44. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Ön Test	Kız	24	27.67	212.000	0.115
	Erkek	24	21.33		
Son Test	Kız	24	28.94	181.400	0.027*
	Erkek	24	20.06		

Tablo 44'e göre; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin başarı puan ortalamaları arasında ön teste ($U= 212.00$, $P>0.05$) anlamlı bir fark olmamasına karşın, son testte ($U= 181.40$, $P< 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin son teste ait sıra ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamasının (28.94), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (20.06) yüksek olduğu görülmektedir.

Tüm bulgular gözden geçirildiğinde, dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının;

- Öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde,
- Akademik benlik algısı üzerinde,
- Okul başarısı üzerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır.
- Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulgular bölümünde sunulan istatistiksel sonuçlar tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın 1a ve 1b denencelerine göre; dikkat toplama ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerine göre artış beklenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı, yani her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin d2 ve Bourdon dikkat testlerine göre, dikkat toplama düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde ise, herhangi bir artışın olmadığı görülmüştür (Bkz. Tablo. 8 ve 10). Her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani, hem dikkat toplama eğitimi grubundaki öğrenciler, hem de dikkat toplama eğitimi ve güdüleme grubundaki öğrenciler verilen eğitim programlarından eşit biçimde faydalanmışlardır.

İlgili literatür incelendiğinde, dikkat toplamanın eğitimle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Helmke ve Renkl (1993); Lauster (1999); Ettrich (1998); Özdoğan (2001) dikkat toplamanın eğitimle geliştirilebileceğine işaret etmektedirler.

Değişik dikkat toplama eğitim programları (bilgisayar destekli, kalem kağıt çalışmaları) kullanılarak yapılan diğer çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Koruyucu ruh sağlığı çalışması olarak, normal çocuklarla Earhard (1970) ve Diebel ve Feige (1988) dikkat düzeyi düşük çocuklarla, Freer

(1992), dikkat eksikliği ve hiperaktifite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla Brown ve Conrad (1981), Simpson ve Nelson (1972) Du Paul, Guevremont ve Barkley (1992), Thomson (1995), Kotwall ve ark (1994), Williams (1987;1989), Thomson ve Kerns (1999), beyin zedelenmesi geçiren bireylerde ortaya çıkan dikkat sorunlarında, Sohlberg ve Mateer (1987), Sohlberg, Mateer ve Stuss (1993) Ruff ve ark (1994), Niemann (1989), Thomson (1995), Butler ve Namerov, (1988), Mateer, Sohlberg, Youngman (1990), Mateer, Kerns, Eso (1996), Williams, (1987). Öğretmenleri tarafından dikkat zorluğu bildirilen çocuklarla, Semrud-Clikeman ve diğerleri (1998), çocukluk dönemi kanserlerinin tedavisinin yan etkisi sonucunda ortaya çıkan dikkat ve konsantrasyon sorunlarında Butler ve Copeland (2002), üstün yetenekli öğrencilerin dikkat düzeylerini artırmada (Baum ve diğerleri, 1996; Baum, Renzulli ve Hebert 1994; Neu ve Baum 1995, Olenchak 1994,1995), dikkat toplama çalışmalarının çocukların dikkat toplama düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kerns, Eso ve Thomson (1999), 7-11 yaşları arasındaki Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat sorunlarını azaltmak için uyguladıkları “dikkat et” eğitim programında, programa devam eden gruptaki öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde ve akademik becerilerinde artış olduğunu bulmuşlardır. Okul öğretmenleride öğrencilerin dikkat düzeylerinde artma olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, dikkat becerilerini arttırmada doğrudan yapılan uygulamalar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bilişsel yeteneklerini fazlalaştırmada etkilidir.

Clikeman,Nielsen,Clinton, Sylvester, Parle ve Connor'un (1999) öğretmenler ve ana-babaları tarafından belirlenen dikkat zorlukları olan çocuklarla yaptıkları diğer bir araştırmanın sonucuna göre; dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin görsel ve işitsel dikkatlerinde gelişme olduğu bulunmuştur. Dikkat sorunu olduğu halde, eğitim almayan grupta ise hiç bir gelişme olmamıştır. Bu sonuç diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır. Dikkatle ilgili az sorunu olan çocuklarda da bu tür programlar onların bilişsel yapılarını tekrar organize edebilir. Bu sonuç Luria'nın (1973) kuramı ile tutarlıdır. Bu nedenle, az düzeyde dikkat sorunu olan çocuklara nasıl dikkat konusunda yardımcı olunacağı konusunda umut verici bir yaklaşımdır.

Aynı zamanda Kaya (1989) ve Kaymak (1995), okul öncesi dönemdeki çocuklarla ve Kaymak (2003), ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yapmış

olduğu dikkat toplama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışma sonrasında dikkat toplama eğitimi alan çocukların dikkat toplama becerilerinde artış olduğunu bulmuşlardır.

Karaduman (2003), Kanada'da, anaokulu, ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uyguladığı 16 oturumluk dikkat toplama eğitimi sonucunda eğitim alan öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde kontrol grubundaki öğrencilere nazaran artma olduğunu bulmuştur.

Bu bulgular, dikkat toplama düzeyinin, bu konuda verilecek bir eğitimle geliştirilebileceğini de vurgulamaktadır.

Malec, Reo, Jones ve Stubbs (1984), beyin hasarlı bireylere uyguladıkları dikkat toplama eğitimi sonucunda eğitim alan bireylerin dikkat puanlarında herhangi bir ilerleme kaydetmemişlerdir. Ancak, bu araştırmada eğitim programı çok kısa sürmüş ve az sayıda eğitim aliştırması kullanılmıştır.

Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci denencesine göre, deney gruplarını oluşturan dikkat toplama ile dikkat toplama eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin benlik algısı düzeylerinde, kontrol grubundaki öğrencilerin benlik algısı düzeylerine göre bir artış beklenmiştir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin genel benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo.12).

Hem deney hem de kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, benlik algılama düzeylerinde, son ölçümde, ilk ölçüme göre yükselmelerin olması, bu öğrencilerin hepsinin zaten bir eğitim sürecinde olmalarına, olgunlaşmalarına ve verilen dikkat toplama eğitiminin dışında başka faktörlerden örneğin, sosyal beğenirlik faktöründen kaynaklanmış olabilir.

Benlik algısı soru listesi alt boyutlarına baktığımızda, birinci alt boyut olan duygusal benlik alt boyutunda, n testten, son testte gruplar arasındaki değişimin anlamlı olmadığı, ikinci alt boyut olan akademik benlik boyutunda, n testten son teste değişimin anlamlı olduğu görülmüştür. Yani, dikkat toplama eğitimi ve kontrol grupları ile dikkat eğitimi ve güdüleme ve kontrol

grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu, üçüncü alt boyut olan sosyal benlik alt boyutunda ise, deney ve kontrol grupları arasındaki değişimin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Bkz.Tablo 14, 16 ve18).

Özetle, yapılan dikkat toplama eğitimi çalışmaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısında, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı artış olduğu bulunmuştur. Akademik benlik algısında artışın olmasını, uygulanan dikkat toplama eğitimleri sonrasında öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinin, buna bağlı olarak başarı düzeylerinin ve motivasyonlarının yükselmiş olmasına ve bu olumlu değişikliklerin de öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde farklılık yaratmış olmasına bağlayabiliriz. Bu bulgu bu konuda yapılmış olan diğer araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Bu konuda yapılan çok sayıda araştırmanın sonucuna göre; akademik benlik algısı, diğer genel benlik algılarından kesin olarak farklılaşmaktadır ve akademik benlik algısı, başarı ile genel benlik algısından daha yüksek düzeyde bir ilişki göstermektedir (Byrne,1984; Hansford ve Hattie,1982; Marsh, 1987; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Shavelson ve Bolus, 1982).

Hansford ve Hattie (1982) akademik benlik algısı ve başarı arasındaki korelasyonun. 42 olduğunu belirtmektedir.

Marsh (1993) okuldaki başarının, akademik benlik algısıyla ilişkili olduğunu, ancak genel ve akademik olmayan benlik algısıyla ilişkili olmadığını belirtmektedir.

Alanyazında, dikkat toplama eğitimi ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya raslanılmamasına karşın, bir çok çalışmada özellikle öğrencilerin akademik benlik kavramlarının, okul başarısından etkilendiği belirtilmektedir (Stipek ve Weisz 1981; Covington ve Omelich, 1979; Kifer, 1975; Can, 1990; Baymur,1973; Costes ve Schneider, 1994).

Öğrencinin akademik benlik kavramı onun kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilerle karşılaştırarak nasıl görmekte olduğunun bir göstergesidir. Bu göstergenin öğrencinin okul çalışmalarına ilişkin olarak notlarından, öğretmenlerinden, anne-babasından ve arkadaşlarından aldığı geri bildirimlere dayalı olarak oluşmaktadır. Okuldaki başarılı yaşantıların olumlu bir akademik benlik kavramı ile sonuçlanması ve aynı zamanda olumlu genel benlik kavramına sahip olma olasılığını arttırması beklenir. Okuldaki başarısız yaşantılarında olumsuz bir akademik benlik kavramıyla

sonuçlanması ve bireyin olumsuz genel benlik kavramı geliştirme olasılığını arttırması beklenir (Bloom, 1979).

Genel benlik algısı çok boyutlu bir yapıdadır ve bu yapıdaki değişikliklerin uzun bir sürede oluşması beklenir. Sosyal ve duygusal benlik boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar olmamasının nedeni ise; bu boyut özelliklerinin akademik başarıya nazaran diğer etkenlerden örneğin, aile ve arkadaş ilişkilerinden ve bu kişilerden aldıkları geri bildirimlerden etkilenmekte ve olumlu bir değişim göstermesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç duymasındır. Dikkat toplama eğitimi ve dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarına katılan öğrenciler, gerek uygulamalar sırasında gerekse sınıf ortamında bu eğitimler sonucu somut olarak daha başarılı olduklarının farkına varmışlardır. Bu da, öğrencilerin akademik benlik algılarında olumlu bir değişiklik olarak ortaya çıkmıştır.

Wylie (1979) bu bulguya paralel olarak, öğrencilerin kendi akademik yeteneklerini algılayışlarının büyük ölçüde okuldaki performanslarına dayandığını öne sürmektedir. Hansford ve Hattie (1982) ise, bu ilişkinin iki yönlü olduğunu okul performansında kişinin zekasından çok akademik benlik algısıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın 3. denencesine göre dikkat toplama ile dikkat eğitimi ve güdüleme gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik, Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinden elde edilen son test başarı puan ortalamalarının, ön test başarı puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olacağı buna karşılık, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puan ortalamalarında herhangi bir değişikliğin olmayacağı ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre; ön testten-son teste değişimin gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğuna bakıldığında ise, dikkat ve kontrol ile dikkat ve güdüleme ve kontrol grupları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo.20). Aynı zamanda, başarı puanlarının grup içinde öntestten, son teste değişimlerinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Yani her üç grubun ön test başarı puanları, son test başarı puanlarına göre yükselmiştir. Ancak

deney gruplarının son test başarı ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo. 19).

Bu sonuca paralel olarak Kotwall ve diğerleri (1994), Captain's Log programını kullanarak uyguladıkları 20-35 oturumdan oluşan dikkat toplama eğitimi sonrasında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkat toplama düzeylerinde ve sınıf başarılarında anne-babalarının değerlendirmesine göre bir artış bulmuşlardır.

Baum ve diğerleri, 1996; Baum, Renzulli ve Hebert 1994; Neu ve Baum 1995; Olenchak 1994,1995) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da üstün zekalı olup, dikkat ve öğrenme güçlüğü yönünden risk altında bulunan öğrencilere yönelik yapılan zamanlama ve öğretme tekniklerindeki değişikliklerin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Ross ve Ross (1982) Altı ile on altı yaşları arasındaki çocuklar için sekiz hafta süren bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre strateji eğitim programının öğrencilerin akademik becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Thomson (1995) yaptığı araştırmasında dikkat eğitimi alan gruptaki öğrencilerin okuma hızlarında ve matematiksel becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu beceriler doğrudan bireyin akademik başarısını etkileyecek olan değişkenlerdir.

Aynı şekilde Kerns, Eso ve Thomson (1999), dikkat eğitiminden sonra bireylerin akademik becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Williams (1987,1989) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin dikkat eğitimi sonrasında akademik performanslarında artış olduğunu bulmuştur.

Bu sonuç araştırmanın birinci ve ikinci denencesinde bulunan sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. Yani; eğitim sonucunda öğrencilerin dikkat toplama düzeyleri bununla birlikte öğrencilerin başarı düzeyleri artmış ve bu artışlarda onların akademik benlik kavramları üzerinde olumlu bir etki göstermiştir.

Barkley ve diğerleri (1980) ise, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocuklara kendini denetleme, özdenetim tekniklerini öğretmenin sınıftaki davranış sorunlarını azalttığını ve iş yapma davranışlarını arttırdığını ancak, akademik performansa çok az bir etkisinin olduğunu bulmuştur.

Eastmen ve Rasbury'e (1981) göre, ilaç ve bilişsel davranışsal yaklaşım çalışmalarının davranış ve dikkat üzerine olumlu etkisi söz konusudur, ancak, akademik başarı üzerinde etkisi gözükmemektedir.

Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın dördüncü denencesine göre; dikkat toplama eğitimi, dikkat toplama ve güdüleme eğitimi ve kontrol gruplarında yer alan 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması ancak, son test puanları arasındaki farkların anlamlı olması beklenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; dikkat toplama eğitimi alan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi, hem ön test, hem de son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başarı düzeylerine göre ise, ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, son testte ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin başarı puanları, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, dikkat toplama eğitimi grubundaki, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri uygulamadan önce bütün testler bakımından eşit düzeyde iken, son testte, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin başarı puanı, 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Dikkat eğitimi ve güdüleme grubunda bulunan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Bourdon ve d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı puanları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani, uygulamadan önce ve sonra her iki grup eşit düzeydedir.

Kontrol grubunda yer alan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, başarı ve Benlik algısı ön test-son test puanları arasında bir farklılık yokken, d2 testine göre, ön test ve son test puanları arasındaki farklar anlamlıdır. Bourdon dikkat testine göre ise, ön testte her iki sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yokken, son testte 4. sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyi 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusuna genel olarak baktığımızda, deney ve kontrol gruplarındaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre; deney grubundaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eğitim programlarından eşit biçimde yararlandığını söyleyebiliriz. Bu öğrencilerin yaşlarının birbirine çok yakın olması ve zihinsel gelişim olarak aynı dönemde olmaları nedeniyle, böyle bir farklılığın belirgin olmadığı söylenebilir.

Bu bulguyla tutarlı olarak, Kaymak (2003) yaptığı araştırmasında dikkat eğitiminden sonra ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığını bulmuştur.

Başka bir araştırmada, 5. ve 8. sınıflar karşılaştırılırsa bu gruplar arasında çeşitli alanlarda farklılıkların olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci denencesine göre; dikkat toplama eğitimi, dikkat eğitimi ve güdüleme ile kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık beklenmemesine karşılık, son test puanları arasındaki farkların anlamlı olması beklenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; dikkat toplama eğitimi grubu ile dikkat eğitimi ve güdüleme grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, Benlik algısı soru listesi, hem ön test, hem de son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Bourdon dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı puanları arasında ön testte anlamlı bir farklılık yokken, son testte kız öğrencilerin, Bourdon dikkat testi, Benlik algısı soru listesi ve başarı puanlarının, erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. d2 dikkat testine göre ise, erkek öğrencilerin ön test puanlarının, kız öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu, son teste ise her iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusuna genel olarak baktığımızda, her iki deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre; deney

gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim programlarından eşit şekilde yararlandığını söyleyebiliriz.

Literatürde dikkat konusunda yapılan bazı araştırmalar kızların Helmke ve Renkl (1993); Borchert (1998) bazı araştırmalar ise erkeklerin Neuhaus (2000), dikkat toplama becerisinin daha iyi olduğunu belirtmekte olmasına karşın, dikkat konusundaki alanyazında, kız ve erkekler arasında dikkati sürdürme bakımından farklılık olmadığı belirtilmektedir. Toker (1988), kız öğrencilerin d2 dikkat testindeki başarılarının, erkek öğrencilerin başarısından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte d2 dikkat testindeki performansın yaşla birlikte arttığını bunu da bilişsel olgunlaşma ve öz disiplinin gelişmesi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kaymak (2003) dikkat toplama düzeyi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Davies ve Parasuraman'a (1982) göre ise, normal çocuklarda dikkat, cinsiyetten çok, yaştan etkilenmektedir. Literatürde cinsiyet değişkeni ile ilgili farkı bulguların olması, kişinin cinsiyetinden daha önemli olan başka değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Başka bir açıklamada şu şekilde olabilir; 4. ve 5. sınıflardaki öğrencilerde henüz cinsiyet ayrımına bağlı benlik algısı oluşmamıştır. Günümüzde, gerek toplumsal yaşamda gerekse eğitim sisteminde, cinsiyet ayrımı azalmıştır. Toplum, her iki cinsiyetinde aynı yönde beklentiler içerisindedir. Buna paralel olarak kız ve erkek bireylerin kendilerinden beklentileri arasındaki farklarda azalmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeylerini arttırmaya yönelik olarak iki çeşit dikkat toplama eğitim programı uygulanmıştır. Bu programlardan birincisinde sadece dikkat toplama eğitimine yer verilirken, diğer programda hem dikkat toplama eğitimi hem de güdüleme yer almıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki eğitim programında, öğrencilerin dikkat toplama düzeylerini arttırmada başarılı olduğu, programın uygulandığı öğrencilerin dikkat düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı öğrencilerin dikkat toplama düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir artışın olduğu, dikkat toplama eğitiminin öğrencilerin benlik algıları üzerinde, özellikle akademik benlik algısı alt boyutunda olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, dikkat toplama eğitim programlarının başarı düzeyi üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da, dikkat toplama eğitimi alan 4. ve 5. sınıf, kız ve erkek öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığıdır.

Dikkat toplama sorunları okullarda oldukça sık karşılaşılan bir sorun olmasına karşın, bu sorunla başa çıkmaya yönelik yapılan çalışmalar oldukça azdır.

Dikkat toplama programlarının koruyucu önlemler olarak normal çocuklarda ve az düzeyde dikkat sorunu olan risk altındaki çocuklara dikkat konusunda yardımcı olması, akademik benlik algısı ve başarı üzerinde olumlu etkide bulunması umut verici bir yaklaşımdır. Bu bulgular doğrultusundaki öneriler şu şekilde olabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Tezin bulguları sonucunda ulaştığımız bilgilere paralel olarak eğitimcilere şu önerilerde bulunulabilir.

1. Dikkat toplamanın bir eğitim sonucunda geliştirilebileceği, bu çalışma sonucunda görölmüştür. Öğretmen yetiştiren fakültelerde, dikkat ve dikkat toplama eğitim programları ile ilgili konuların bir dersin içeriğinde kapsamlı olarak yer alması ve bu konuda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi sağlanabilir.
2. Okullarda görevli bulunan psikolojik danışmanlar, dikkat toplama sorunları ve bu sorunlara yönelik olarak uygulanması gereken psiko-eğitimsel uygulamalar konusunda eğitimden geçirilebilir.
3. Okul psikolojik danışmanları, dikkat sorunu olan öğrencilere gerek bireysel gerekse grup çalışması olarak, bu soruna yönelik çeşitli eğitim programları uygulayabilir.
4. Dikkat toplama eğitimi çalışmaları, koruyucu ruh sağlığı hizmeti olarak okullardaki derslerde, gerekli göröldüğu zamanlar uygulanabilir. Bu tür programları, okul öncesi dönemden başlamak üzere sınıflarda uygulamak yararlı olacaktır.
5. Öğretmenler ve öğrenciler, dikkatin önemi, bireyin dikkatini nasıl daha iyi toplayabileceği ve dikkat toplama eğitimi uygulamaları konusunda bilgilendirilebilir.
6. Dikkat toplamanın, akademik benlik algısı ve okul başarısındaki önemi ve dikkat toplamaya yardımcı olacak uygulamalar konusunda okuldaki tüm öğrencilerin, eğitimcilerin ve anne-babaların bilgilendirilmesi sağlanabilir.
7. Dikkat toplama çalışmalarına sadece dikkati dağınık öğrenciler değil, okuldaki tüm öğrenciler katılabilir ve varolan dikkat toplama düzeyleri arttırılabilir. Böylece, eğitim sonucunda dikkat toplamanın geliştirilebileceğini yaşayarak öğrenmelidirler.

8. Tüm eğitimciler, dikkat toplama düzeyinin geliştirilebileceğine inanmalı ve konuda gerekli koruyucu önlemlerin alınmasına özen göstermelidirler.
9. Okullardaki öğrenme ortamlarının dikkat toplama çalışmalarındaki gibi sevgi, hoşgörü ve gergin olmayan bir ortamda yer almasına özen gösterilmelidir.
10. Dikkat toplama eğitimlerinde olduğu gibi, ders işlenirken öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını yükseltmek amacıyla olumlu geri bildirimlere yer verilmelidir.

Teze Yönelik Öneriler

1. Bundan sonraki araştırmalarda, dikkat toplama programı uygulamasının bitiminden sonra, programın uzun süreli etkisini belirleyebilmek amacıyla izleme çalışması yapılabilir.
2. Öğrencilerin öğretmenleri ve anne-babalarıyla işbirliği yapılarak, programın uygulanmasından önce ve sonra onlardan da, öğrencilerin dikkat ve başarı düzeyleri hakkında bilgi alınabilir.
3. Dikkat toplamaya yardımcı farklı uygulamaların dikkat toplama düzeyi, başarı ve benlik algısı üzerindeki etkileri karşılaştırılarak incelenebilir.
4. Bu çalışmada dikkat toplama programı sınıf dışı bir program olarak yapılmıştır. Başka çalışmalarda, sınıf içi bir program olarak, sınıf ortamında ve sınıftaki tüm öğrencilerle yapılabilir.
5. Bu tezde, dikkat toplama düzeyi normal olan çocuklarla çalışılmıştır. Başka çalışmalarda, öğretmenlerden bilgi alarak ya da dikkati ölçen testler yardımıyla dikkat düzeyi düşük olan bireylerle de çalışılabilir.
6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle uygulamanın bitiminden sonra aynı program tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Abikoff, H. (1991). Cognitive training in ADHD children: Less to it than meets the eye. **Journal of Learning Disabilities, 24**, 205 - 209.

Accordo, P., Blondis, T., Stein, M., Whitman, B. (2000). **Attention deficits and hyperactivity in children and adults**. New York. Maecel Decker Inc.

Alberts. E., Van der Meere. J. (1992). Observations of hyperactive behavior during vigilance. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33**, 1355-1364

Amerikan Psikiyatri Derneği. (1987). **Diagnosis and statistical manual for mental disorders** (3th ed.) Washington DC: Author.

Amerikan Psikiyatri Derneği. (2000). **Diagnosis and statistical manual for mental disorders**(4th ed.) Washington DC: Author.

Anderson, D. R., Lewin, S. R. (1976). Young children's attention to "Sesame Street." **Child Development, 47**, 806 -811.

Anderson, T., Armbruster, B. (1988). Studying. In D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research**, New York: Longman.

Archer, A., Gleason. M (2003). **Advanced skills for school success**. Curriculum associates.

Aust, P. H. (1994). When the problem is not the problem: Understanding attention deficit disorder with and without hyperactivity. **Child Welfare, 73**, 215-227.

Aydın, A. (1999). **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara: Anı yayıncılık.

Aysev, A., Erden, G., Kurdoğlu, F. (1998). **Özgöl öğrenme güçlüğü, Anneler babalar için el kitabı**. Ankara: Lazer Ofset Basımevi.

Bacanlı, H. (2001). **Gelişim ve öğrenme**. 4. baskı, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Baddeley, A. D. (1990). **Human memory. Theory and practice**. Allyn and Bacon. Boston.

Baddeley, A. D., Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Eds.), **The psychology of learning and motivation**, 8, 47-89, New York, Academic Press.

Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Barkley, R. A. (1988). Attention. In M. G. Tramontana., S. R. Hoopner (Eds.), **Assessment issues in child neuropsychology**, 145-176. New York, Plenum Press.

Barkley, R. A. (1990). **Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**, 36-93 New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1991). The ecological validity of laboratory and analogue assessment methods of ADHD symptoms. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **19**, 149 -178.

Barkley, R. A. (1995). **A new theory of ADHD**. Paper presented at the International Conference on Research and Practice in Attention Deficit disorder, Jerusalem, İsrail.

Barkley, R. A. (1997). **ADHD and the nature of self control**. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1998). **Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment** (2nd edition) New York: Guilford.

Barkley, R. A. (1999). **Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**, 2nd ed. Guilford Press.

Barkley, R. A., Copeland, A. P., Sivage, C. (1980). A self control classroom for hyperactive children. **Journal of Autism Development Disorder**, **10**, 75 - 89.

Barkley, R. A., Du Paul, G. J., Mc Murray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **58**, 775 -789.

Barkley, R. A., Mc Murray, M. D., Edelbrock, C. S., Robbins, K. (1990). Side effects of Ritalin in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systemic, placebo-controlled evaluation, **Pediatrics**, **86**, 29 - 35.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., Hebert, T. P. (1994). Reversing underachievement: stories of success. **Educational Leadership**, **52**, 48 - 53.

Baum, S. M., Owen, S. V., Oreck, B. (1996). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. **Gifted Child Quarterly**, **40**, 93 -102.

Baymur, F. (1973). **Genel psikoloji**. İnkilap ve Aka Basımevi İstanbul.

Bekman, S. (1998). **Eşit fırsat: Anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi**. Açev Vakfı Yayınları-12. İstanbul, Yapım Matbaası.

Bender, W. N., Mathes, M. Y. (1995). Students with ADHD in the inclusive Classroom: A hierarchical approach to strategy selection. **Intervention In School and Clinic, 30**, 213-234.

Ben-Yishay, Y., Cohen, J., Delayer, L., Lakin, P., Ross, B., Rattock, J. (1980). A remedial module for the systemic amelioration of basic attentional disturbances in head trauma subjects. in working approaches to remediation of cognitive deficits in brain damaged. **Rehabilitation Monograph, 61**, 71 - 127.

Ben Yishay, Y, . Piasetsky, E. B., ve Rattoek, J. (1987). A systematic method for ameliorating disorders of basic attention. In M. J. Meyer, A. L. Menton., L. Diller (Eds.), **Neuropsychological Rehabilitation**, 165-181 Edinburgh: Churchill, Living Stone.

Berg, I. J., Koning-Haanstra, M., Deelman, B. G. (1991). Long term effects of memory rehabilitation: A controlled study. **Neuropsychological Rehabilitation, 1**, 97-111.

Biederman, J., Faraone, S. V., Lapey, K. (1992). Comorbidity of diagnosis in attention deficit hyperactivity disorder. In G. Weiss (Eds.), **Child and adolescent psychiatry clinics of North America: Attention deficit disorder** 335-360, Philadelphia: WB. Saunders.

Bloom, B. S. (1979). **İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme**. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

Bonney, H. (2000). Neues vom "zappelphilipp" die therapie bei kindern mit hyperkinetischen störungen auf der basis vom kommunikations und systemtheorie. **Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatri**, **49**, 285-299.

Borchert, J. (1998). Effective trainingsprogramme zur erhöhung schulischer aufmerksamkeit. Ein überblick für lehrkraffte in sonderschulen. Sonderpaedagogischer kongress in Hannover. www.vds-bundesverband.de/material/kongress98/borchert.htm.

Boyle, M. H., ve Offord, D. R. (1988). Prevalence of childhood disorder, perceived need for help, family dysfunction, and resource allocation for child welfare and children's mental health services in Ontario. *Canadian Journal of Behavioural Science* **20**, 374 - 388.

Braio, A., Dunn, R., Beasley, M. T., Quinn, P., Buchanan, K. (1997). Incremental implementation of learning style strategies among urban low achievers. *Journal of Educational Research*, **91**, 15-25.

Brickenkamp, R. (1975). **Test d2**. Göttingen, Germany: Verlag, Hogrefe.

Brickenkamp, R. (1981). **Test d2: Concentration-endurance test manual** (7 th ed). Göttingen, Germany:Verlag, Hogrefe.

Brouwers, P., Riccardi, R., Fedio, P. (1984). Attentional deficits in long term survivors of childhood acute lymphoblastic leukemia. *Journal of Clinical Neuropsychology*, **6**, 325 - 336.

Brown, R. T., Conrad, K. J. (1981). **Remediation efforts for hyperactivity**, Los Angeles. V. S.

Brunner, C. E., Majewski, W. S. (1990). Mildly handicapped students can succeed with learning styles. Educational leadership. Alexandria. VA: **Assosiation For Supervision and Curriculum Development** **48**, 21-23.

Butler, R. W. (1998). Attentional processes and their remediation in childhood cancer. *Medical and Pediatric Oncology Supplement*, **1**, 75 - 78.

Butler, R. W., Copeland, D. R. (2002). Attentional processes and their remediation in children treated for cancer: A literature review and the development of a therapeutic approach. **Journal of The International Neuropsychological Society**, **8**, 115-124.

Butler, R. W., Namerow, N. S. (1988). Cognitive retraining in brain – injury Rehabilitation: A Critical review. **Journal of Neurological Rehabilitation**, **2**, 97-101.

Butler, R. W., Hill, J. M., Steinherz, P. G., Meyers, P. A., Findlay, J. L. (1994). The neuropsychological effects of cranial irradiation, intrathecal methotrexate and systematic methotrexate in childhood cancer. **Journal of Clinical Oncology**, **12**, 2621 - 2629.

Byrne, B. M. (1984). The general / academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. **Review of Educational Research**, **54**, 427 – 456.

Caine, R. A., Norwood, C. M. (2000). Style preferences make a difference. **The School Administrator.**, **57**, 36-45. Reston.

Camp, B. W.,, Bash, M. A. (1985). **The think aloud classroom program for children**. Champaign Research Press.

Campbell, S. B. (1990). **Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues**. New York: Guilford.

Campbell, S. B., Breaux, A. M., Ewing, L. J., Szumowski, E. K (1984). A one – year follow up study of parent-referred hyperactive preschool children. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, **23**, 243 - 249.

Campbell, S. B., Werry, J. S. (1986). Attention deficit disorder. In H. C. Quay and J. S. Werry (Eds.), **Psychopathological disorders of childhood** (3th ed) 111-155, New York: Wiley.

Can, G. (1990). **Lise öğrencilerinin benlik tasarımlarını etkileyen etmenler**. Anadolu üniversitesi. Eskişehir.

Carlson, C. L., Mann, M. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive subtype. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, **9**, 499 – 510

Carlson, C. L., Mann, M. (2002). Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. **Journal of Clinical Child Psychology**, **8**, 123 -129.

Carlson, C. L., Booth, J., Shin, M. W., Canu, W. (2002). Parent, teacher and self rated motivational styles in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. **Journal of Learning Disorders**, **35**, (2), 104 - 113.

Carr, M., Borkowski, J. G., Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. **Developmental Psychology**, **27**, 108 - 118.

Ceci, S. J., Tishman, J. (1984). Hyperactivity and incidental memory Evidence for attentional diffusion. **Child Development**, **55**, 2193 - 2203.

CHADD. (1992). **Attention deficit disorders: A guide for teachers**. Plantation.

CHADD. (1994). **Additional treatment options for treating your child's ADHD**.

Clikeman, M. S., Nielsen, K. H., Clinton, A., Sylvester, L., Parle, N., ve Connor, R. T. (1999). An intervention approach for children with teacher and

parent- identified attentional difficulties. **Journal of Learning Disabilities**, **32**, 581 - 590.

Cociarella, A., Wood, R., Low, K. G. (1995). Brief behavioral treatment for attention deficit hyperactivity disorder. **Perceptual and Motor Skills**, **81**, 225 –226.

Cooley, E, L., Morris. R. D. (1990). Attention in children: A neuropsychologically based model for assessment. **Developmental Neuropsychology**, **6**, 239 - 274.

Costes, B. E., Schneider, W. (1994). Self- concept, attributional beliefs and school achievement: A longitudinal analysis. **Contemporary Educational Psychology**, **19**, 199 - 216

Covington, M. V., Omelich, C. L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. **Journal of Educational Psychology**, **71**, 688 – 700.

Cowan, H. (1995). **Attention and memory: An integrated framework:** Oxford Psychology, series no: 26, New York: Oxford University Press.

Craik, F. I. M., Lockhart, R. S (1972). Levels of processing, a framework for memory. **Research Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **11**, 671 - 684.

Cramond, B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and creativity: What is the connection ? **Journal of Creative Behavior**, **28**, 193 - 209.

Craven, R. G., March, H. W., Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback ad attributional feedback on enhancement of academic self concept. **Journal of Educational Psychology**, **83**, 17 - 27.

Çetin, F., Bilbay, A., Kaymak, D. A. (2001). **Çocuklarda sosyal beceriler**. İstanbul.: Epsilon Yayınevi.

Davies, D. R., Parasuraman, R. (1982). **The psychology of vigilance**. London: Academic Press.

Davis, L., Soutowitz, S., Parker, H. C. (1998). **Study strategies made easy: A practical plan for school success**. ADD Warehouse.

De Jong, P. F. (1991). **Het meten van aandacht** (doctoral dissertation). Free University, Amsterdam.

Dembo, M. H. (1991). **Applying educational psychology in the classroom**, 4th ed. New York: Longman.

Derryberry, D., Reed. M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representation. **Development and Psychopathology**, **8**, 215 - 234.

Derryberry, D., Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in organization of temperament. **Development and Psychopathology**, **9**, 633 - 652.

Deutsch. A., Deutsch. D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. **Psychological Review**, **70**, (1), 80 – 90.

Diamond, M., Hopson, J. (1998). **Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity and healthy emotions**, New York: Penguin Books.

Diebel, A., Feige, C. (1998). Computergestütztes aufmerksamkeit und konzentrationstraining bei gesunden kindern. **Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatri**, **47**, 641 - 656.

Diener, M. B., Millich, R. (1997). Effects of positive feedback on the social interactions of boys with attention deficit hyperactivity disorder: A test of the self protective hypothesis. **Journal of Clinical Child Psychology**, **26**, 256 - 265.

Douglas. V. I. (1980). Treatment and training approaches to hyperactivity. Established internal or external control. In C. Whalen ve B. Henker (Eds.), **Hyperactive children. The social ecology of identification and treatment**. 283 -317. New York: Academic Press.

Douglas, V. I. (1983). Attentional and cognitive problems. In M. Rutter (Eds.), **Developmental Neuropsychiatry** 280 - 329. New York: Guilford.

Douglas, V. I (1985). **Cognitive deficits in children with attention deficit disorder with hyperactivity**. Paper presented at the international conference on hyperactivity as a scientific challenge, Groningen, The Netherlands.

Douglas V. I. (1989). Can Skinnerian theory explain attention deficit disorder? A reply to Barkley. In L. M. Bloomingdale and J. Sergeant (Eds.), **Attention deficit disorder: Current concepts and emerging trends in attentional and behavioral disorders of childhood**. 235 - 254. Elmsford, NY: Pergamon.

Douglas, V. I., Barr, R. G., O'Neill, M. E., Britton, B. G. (1988). Dosage effects and individual responsivity to Ritalin in attention deficit disorder. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **29**, 453 - 475.

Douglas, V. I., Peters, K. G. (1979). Toward a clearer definition of the attentional definition of hyperactive children. In G. A. Hale., M. Lewis (Eds.), **Attention and cognitive development** 173-247 New York: Plenum.

Dreesmann, H. (1986). Zur psychologie der lernum welt. In B. Weidenmann And A. Krapp. **Padagogische psychologie**. Ein lehrbuch, 447 – 491, Munchen: Urban und Schwarzenberg.

Dunn, R., De Bello, T. C. (1999). **Improved test scores, attitudes and behaviors in American schools: Supervisors success stories**. Westport. Bergin and Garvey.

Du Paul, G. J., Guevremont, D. C., Barkley, R. A. (1992). Behavioral treatment of attention deficit hyperactivity disorder in the classroom. **Behavior Modification, 16**, 204 - 225.

Du Paul, G. J., Stoner, G. (1994). **ADHD in the schools. Assessment and intervention strategies**. New York: Guilford.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. **Journal of Personality and SocialPsychology, 31**, 674 - 685.

Dweck, C. S (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist. 41**, 1040 - 1048.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review, 95**, 256 - 273.

Earhard, E. M. (1970). **Classification and attention training curricula for Head Start children**. Michigan State University. East Lansing.

Eastman, B. G., Rasbury, W. C. (1981). Cognitive self instruction for the control of impulsive classroom behavior Ensuring the treatment package. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **9**, 381 - 387.

Ellis, A. (1982). A reappraisal of rational - emotive therapy's theoretical foundations and therapeutic methods: **Cognitive Therapy and Research**, **6**, 4.

Enns. J., Girgus. J. (1985). Developmental changes in selective and integrative visual attention. **Journal of Experimental Child Psychology**, **40**, 319 –337.

Ercan, E. S., Aydın, S. (1999). **Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu**. İstanbul. Gendaş A. Ş.

Erden, M. (1993). Açıklayıcı bir metinde yer alan bilginin önemi ve türünün hatırlanması üzerindeki etkisi. **H. Ü. Eğitim fakültesi Dergisi**, **sayı:9**, 173 -192 Ankara.

Ervin, R. A., Kern, L., Clarke, S., Du Paul, G. J., Dumlap, G., Friman, P. C. (2000). Evaluating assessment-based intervention strategies for students with ADHD and comorbid disorders within the natural classroom context. **Behavioral Disorders**, **25**, 344 - 358.

Ettrich, C. (1998). **Konzentrations-trainings- programm für kinder**: Göttingen: Vandenhoeck and Rubrecht.

Evans, J. H., Ferre, L., Ford, L. A., Green, J. L. (1995). Decreasing attention deficit hyperactivity disorder symptoms utilizing an automated classroom reinforcement device. **Psychology in The Schools**, **32**, 211 - 219.

Fidan, N. (1986). **Okulda öğrenme ve öğretme**. Ankara:Kadioğlu Matbaası.

Firestone, P., Martin, J. E. (1979). An analysis of the hyperactive syndrome: a comparison of hyperactive, behavior problem, asthmatic and normal children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 7, 261 - 273.

Flick, G. L. (1998). **ADD/ ADHD Behavior change**. Resource kit. The center for applied research in education. New York.

Fowler, D. (1994). **Attention deficit hyperactivity disorder**. Washington, DC: National information center for children and youth with disabilities.

Freer, P. K. (1992). www.playattention.com.

Friedling, G., O'leary, S. G. (1979). teaching self instruction to hyperactive children: A replication. **Journal of Applied and Behavioral Analysis**, 12, 211 - 219.

Gaddes, W. H., Edgell, D. (1994). **Learning disabilities and brain function:A neuropsychological approach**. New York: Springer-Verlag.

Gagne, R. M (1985). **The cognitive psychology of school learning**. Boston: Little Brown.

Gagne, R. M (1988). Some reflections on thinking skill . **Instructional Science**, 17, 387 - 390.

Geschwind, N. (1982). **Disorders of attention. A frontier neuropsychology**. Philosophical transactions of the royal society of London. 298, 173-185.

Gleason, M. M., Colvin, G., Archer, A. L. (1991). Interventions for improving study skills. In G. Stoner., M. R. Shinn ve H. M. Walker. (Eds), **Interventions for achievement and behavior problems**. National Association of School Psychologist, Silver Springs MD.

Goldstein, J. (2001). **The value of toys and play**. Toy industries of Europe.

Goldstein, S., Goldstein, M. (1992). **Hyperactivity: Why won't my child pay attention?** New York: Wiley.

Gordon, M. (1987). **The attention training system**. De Witt, NY: Author.

Gordon, M. (1990). **The assessment and teatment of ADHD/hyperactivity**. Annual meeting of New York association for children with learning disabilities, Syracuse, New York.

Gordon, M., Mettelman, B. B. (1988). The assessment of attention:Standartization and reliability of a behavior based measure. **Journal of Clinical Psychology, 44**, 682 - 690.

Gottfried, A. E (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. **Journal of Educational Psychology, 77**, 631 – 645.

Gresham, F. M., Mc Millan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., Forness, S. R. (1998). Com orbidity of hyperactivity, impulsivity, inattention and conduct problems: Risk factors in social, affective and academic domains. **Journal of Abnormal Child Psychology, 26**, 393 - 406.

Gronwall, D. M. A., Sampson, H. (1974). **The psychological effects of concussion**. New Zealand: Auckland University Press.

Haenlein, M., Caul, W. F. (1987). Attention deficit disorder with hyperactivity: a specific hypothesis of reward dysfunction. **Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26**, 356 - 362.

Hagen. J. W., Hale, G. H. (1973). The development of attention in children. In A. D. Pick (Eds.), **Minnesota Symposia on Child Psychology, 7** 117 - 140 Minneapolis University of Minnesota Press.

Hallahan, D. P., Cottone, E. (1997). ADHD. In T. Scruggs And M. Mostropieri (Eds.), **Advances in learning and behavioral disabilities, 11**, 27- 67, Greenwich, CT: JAI Press.

Hansford, B. C., Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement and performance measures. **Review of Educational Research, 52**, 123– 142.

Hartley, R. (1986). Imagine you are clever. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27**, 383 - 398.

Hasher, L., Zacks, R. T. (1979). Automatic and effortful processes in memory. **Journal of Experimental Psychology General, 108**, 356 - 388.

Haupt, R., Fears, T. R., Robison, L. L., Mills, J. L., Nicholson, H. S., Zelter, L. K., Meadows A. T., Byrne, J. (1994). Educational attainment in long term survivors of childhood acute lymphoblastic leukemia. **Journal of The American Medical Association, 272**, 1427 - 1432.

Helmke, A., Renkl, A. (1993). Das münchener aufmerksamkeitinventar. Ein instrument zur systematischen verhaltensbeobachtung der schüleraufmerksamkeit im unterricht. **Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostic und Differentielle Psychologie, 38**, 130–141.

Henker, B., Whalen, C. K. (1989). The child with attention deficit hiperactivity disorder in family contexts. In H. C Quay, . A. E Hogen (Eds.), **Handbook of distrutive behavior disorders** 139-155. New York: Plenium Press.

Horn, W., O'Donnell, J., Vitulano, L. (1983). Long-term follow-up studies of learning disabled persons. **Journal of Learning Disabilities**, **16**, 542 –555.

Horn, W. F., Wagner, A. E., Ialongo, N. (1989). Sex differences in school aged children with pervasive attention deficit hiperactivity disorder. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **17**, 109 -125.

Hoza, B., Pelham, W. E., Doobs, J., Owens, J. S., Pillow, D. R. (2002). Do boys with attention deficit hiperactivity disorder have positive illisory self concepts?. **Journal of Abnormal Psychology** **111**, 268 - 278.

Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D., Mc Bride, K. (1993). The self perceptions and attributions of attention deficit hiperactivity disordered and nonreferred boys. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **21**, 271 - 286.

Hudson, A. (1997). Classroom instruction for children with ADHD. **Australian Journal of Early Childhood**, **22** (4), 24 - 28.

Hynd, G. W., Lorys, A. R., Semrud Clikeman, M., Nieves, N., Huettner, M. I. S., Lahey, B. B(1991). Attention deficit disorder without hiperactivity: A distinct behavioral and neurocognitive syndrome. **Journal of Child Neurology**, **6**, 37 - 43.

Kahneman, D. (1973). **Attention and effort**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Karaduman, D. (2003). **Dikkat toplama eğitimi programının Kanadalı öğrencilerin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisi.** OMEP Dünya konsey toplantısı ve konferansında sunulan bildiri, 5-11 Ekim Kuşadası, Türkiye.

Karmiloff - Smith. A. (1995). The extraordinary journey from foetus through in infancy. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **36**, 1293 –1314.

Kay, T. (1992). Neuropsychological diagnosis: Disentangling the multiple determinants of functional disability after mild trumatic brain injury. **Physical Medicine and Rehabilitation State of the Art Reviews**, 109 – 127.

Kaya, Ö. (1989). **Frostig görsel algılama eğitimi programının anaokulu çocuklarının görsel algılama ve zihinsel gelişimlerine etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaymak, S. (1995). **Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaymak, S. (2003). **Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kerns, K. A., Eso, K., Thomson, J. (1999). Investigation of a direct intervention for improving attention in young children with ADHD. **Developmental Neuropsychology**, **16**, (2), 273 - 295.

Kerns, K. A., Mateer, C. A. (1996). Walking and chewing gum: the impact of attentional capacity on every day activities. In R. J. Sbordone and C. L. Long (Eds.), **Ecological validity of neuropsychological testing**, 147 –170. Delray Beach. FL. Gr Press.

Kerns, K. A., Rondeau, L. A (1998). Development of continuous performance test for preschool children. **Journal of Attention Disorders**, **2**, 229 - 238.

Kewman, D. G., Seigerman, C., Kintner, H., Chu, S., Henson, D., Reader, C. (1985). Simulation training of psychomotor skills: teaching the brain injured to drive. **Rehabilitation Psychology**, **30**, 11 - 27.

Kifer, E. (1975). Relationship between academic achievement and personality characteristics. A quasi longitudinal study. **American Educational Research Journal**, **12**, 191 - 210.

Kinsbourne, M. (1984). Beyond attention deficit: Search for the disorder in ADD. In: **Attention deficit disorder**. (Eds.), L. M. Bloomingdale. New York: Spectrum, 133 -145.

Kirby, E. A., Grimley, L. K. (1986). **Understanding and treating attention deficit disorder**. New York: Pergamon.

Kirk, R. E. (1982). **Experimental design: Procedures for the behavioral sciences**. (2nd ed.). Belmont: Brooks / Cole.

Kistner, J. A., Osborne, M., Le Verrier, L. (1988). Casual attributions of learning-disabled children: Developmental patterns and relation to academic progress. **Journal of Educational Psychology**, **80**, 82 - 89.

Klavas, A. (1993). **Learning style program boots achievement and test scores**. In Greenboro, Nort Carolina: The clearing house, 67(3), 149 – 151.

Klein-Hessling, J., Lohaus, A. (1998). **Bleib locker - Ein Streßpräventionstraining für Kinder im Grundschulalter**. Göttingen: Hogrefe.

Kolko, D. J., Loar, L. L., Sturnick, D. (1990). Inpatient social-cognitive skills training groups with conduct disordered and attention deficit disordered children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **31**, 737 - 748.

Koning-Haanstra, M., Berg, I. J., Deelman, B. G. (1990). Training memory strategies. Description of a method. In Deelman, B. G., Saan, R. J., Van Zomeren, A. H. (Eds.), **Traumatic brain injury: Clinical, social and rehabilitational aspects**. 145 - 168. Swets and Zeitlinger. Amsterdam.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self regulation: A developmental perspective. **Developmental Psychology**, **18**, 199 - 214.

Kornhuber, H. H. (1984). Attention readiness for action, and the stages of voluntary decision. Some electrophysiological correlates in man. In O. Creutzfeldt, R. F. Scmidt, and W. D. Willis (Eds.), **Sensory - motor integration in the nervous system**: International symposium held on the occasion of the 80 th birthday Of Sir John Eccles 420 - 429. Berlin, New York: Springer, Verlag.

Krakow, J. B., Kopp, C. B. (1987). **The importance of sustained attention throughout the early years**. Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development, Baltimore.

Krakow; J. B., Kopp, C. B., Vaughn, B. E (1982). **Sustained attention during second year: Age trends, individual differences and implications for development**. Unpublished Manuscript.

Krowatschek, D., Krowatschek, G. (1994, 1996). **Überaktive Kinder im Unterricht: Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz unruhiger Kinder im Unterricht und in der Gruppe.** Dortmund: Borgmann.

Kryriacou, M., Dunn, R. (1994). Synthesis of research: Learning styles of students with learning disabilities. **Special Education Journal**, **4**, 3 - 9.

Ladavas, E. (1992). **The rehabilitation of visual neglect: A dissociation between automatic and voluntary orienting of attention.** Proceeding of the conference on attention: Theoretical and clinical perspectives. Baycrest Center 26, 27 March Toronto, Canada.

Lalongs, M., Horn, W. F., Pascoe, J. M., Greenberg, G. (1994). Effects of psychostimulant medication on self perceptions of competence, control and mood in children with attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of Clinical Child Psychology**, **23**, 161 - 173,

Lahey, B. B., Carlson, C. L., Frick, P. E. (1997). Attention deficit disorder without hyperactivity. In T. A. Widiger, A. J. Frances, H. A. Pincus, R. Ross, M. B. First., W. Davis (Eds.), **DSM IV sourcebook**, 163 - 188. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Lahey, B. B., Schaughency, E. A., Hynd, G. W., Carlson, C. L., Nieves, N. (1987). Attention deficit disorder with and without hyperactivity: Comparison of behavioral characteristics of clinic referred children. **Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, **26**, 718 -723.

Landau, S., Lorch, E. P., Milich, R (1992). Visual attention to and comprehension of television in attention deficit hyperactivity disordered and normal boys. **Child Development**. **63**, 928 - 937.

Larose, S., Gagnon, S., Ferland, C., Pepin, M. (1989). Psychology of computers: XIV. cognitive rehabilitation through computer games. **Perceptual and Motor Skills**, **69**, 851 - 858.

Lauster, U. (1975). **Konzentrationspiele 1. Für das erste und zweite grundschuljahr**. Reutlingen: Ensslin und Laiblin Verlag.

Lauster, U. (1999). **Konzentrationspiele 1. Für die 1. und 2. klasse**. München: Lentz Verlag.

Lauth, G. W., Schlottke, P. F. (1997). **Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern** (3. Aufl.). Weinheim: PVU.

Lazarus, R. S., (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. **Psychosomatic Medicine**, **55**, 234 - 247.

Leahey, T. H. (1980). **A history of psychology**. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

Levin, F. R., Kleber, H. D. (1995). ADHD and substance abuse: relationships and implications for treatment. **Harvard Review Psychiatry**, **2**, 246 - 258.

Levine, M. (2001). **Keeping a head in school: A student's book about learning abilities and learning disorders**. Educators publishing service inc. Cambridge and Toronto.

Levine, M. (2002). **Her çocuk başarabilir. Okul çağında zihinsel gelişim ve öğrenme farklılıkları**. Boyner yayınları. İstanbul.

Lewis, M., Baldini, N. (1979). Attentional processes and individual differences. In

G. A. Haleand M. Lewis (Eds.), **Attentional cognitive development**, 135-172, New York, Plenum Press.

Lezak, M. D. (1995). **Neuropsychological assesment** (3rd ed) New York: Oxford University Press.

Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., Kauffmanj. M., Keller, C. E. (1998). Academic problems. In R. J. Morris And T. R. Kratochwill (Eds.), **The practice of child therapy**, 167 - 198, Boston, Allyn and Bacon.

Licht, B. G., Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J. K. Torgesen And B. Y. L. Wong (Eds.), **Psychological and educational perspectives on learning disabilities**. 225 - 255. New York: Academic Press.

Lind, S., Olenchak, F. R. (1995). **ADD/ADHD and giftedness: What should educators do?** Paper presented at the 8th annual conference of the association for the education of gifted underachieving students, Birmingham.

Linn, R. R., Hodge, G. K. (1982). Locus of control in chilhood hyperactivity. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **50**, 592 - 593.

Lockwood, K. A., Bell, T. S., Colegrove, R. W. (1999). Long term effects of cranial radiation therapy on attention functioning in survivors of childhood leukemia. **Journal of Pediatric Psychology**, **24**, 55 - 66.

Luria, A. R. (1973). **The working brain: An introduction to the neuropsychology**. New York: Basic Books.

Lynch, W. J. (1982). Video games as therapy: a modest success. **Video Games**, August, 64 - 79.

Malec, U., Rao, N., Jones, T., Stubbs, K. (1984). Video game practice effects on sustained attention in patients with craniocerebral trauma. **Cognitive Rehabilitation**, **2**, 18 – 23.

Mann, V. A., Brady, S. (1988). Reading disability: The role of language deficiencies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56**, 811 - 816.

Markus, H. (1990). Unresolved issues of self-representation. **Cognitive Therapy and Research, 14**, 241 - 253.

Marsh, H. W. (1987). The big fish- little pond effect on academic self-concept. **Journal of Educational Psychology, 79**, 280 – 295.

Marsh, H. W. (1993). Academic self concept: Theory measurement and research. In J. Suls (Eds.), **Psychological perspectives on the self** (Vol. 4, pp. 59 –98) Hillsdale, N J: Erlbaum.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., Shavelson, R. (1988). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. **Psychological Bulletin, 103**, 391 – 410.

Marshall, R. M., Hynd, G. W., Handwerk, M. J., Hall, J. (1997). Academic underachievement in ADHD subtypes. **Journal of Learning Disabilities, 30**, 635 - 642.

Massoro, D., Cowan, N. (1993). Information processing models: Microscopos of the mind. **Annual Review of Psychology, 44**, 383 - 395

Mateer, C. A. (1992). Systems of care for post-concussive syndrome. In L. J. Horn, N. D. Zasler (Eds.), **Rehabilitation of post - concussive disorders**, 143 -160. Philadelphia: Henley, Belfus.

Mateer, C. A., Kerns, K., Eso, K. (1996). Management of attention and memory disorders following traumatic brain injury. **Journal of Learning Disabilities, 29**, 618 - 632.

Mateer, C. M., Sohlberg, M. M., Youngman, P. (1990). The management of acquired attention and memory disorders following closed head injury. In R. Wood (Eds.), **Cognitive rehabilitation in perspective**, 68 - 95. London: Taylor and Francis.

Mateer, C. A., Sohlberg, M. M. (1988). A paradigm shift in memory rehabilitation. In H. Whitaker (Eds.), **Neuropsychological studies of nonfocal brain injury: dementia and closed head injury**. 202 - 225, New York. Springer, Verlag.

Matier, T., Sherma, K., Perachia, N., Newcorn, J. H., Sharma, V., Halperin, J. M. (1995). Differential diagnosis of ADHD: Are objective measures of attention, impulsivity and activity level helpful?. **Child Neuropsychology**, **2**, 118 - 127.

Matthews, A. (1990). Why worry? The cognitive function of anxiety. **Behavioral Research and Therapy**, **28**, 455 - 468.

Mc Burnett, K., Pfiffner, L. J., Willcutt, E., Tam, L., Lerner, M., Ottolini, Y. L. et al. (1999). Experimental cross validation of DSM IV types of attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, **38**, 17 - 24.

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.

Mc Combs, B. L. (1986). **The role of the self-system in self regulated learning**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D C.

Mc Gee, R., Share, D., Moffitt, T. E., Williams, S., Silva, P. A. (1987). A comparison of girls and boys with teacher identified problems of attention. **Journal of The American Academy Child Adolescent Psychiatry, 26**, 711 - 717.

Meichenbaum, D. (1971). An examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. **Journal of Personality and Social Psychology, 17**, 298 –307.

Meichenbaum, D. H. (1977). **Cognitive behavior modification: An integrative pproach**. New York. Plenum Press.

Meldmann, M. J. (1970). **Diseases of attention and perception**. Oxford Pergamon Press.

Milich, R. (1994). The response of children with adhd to failure: if at first you don't succeed, do you try, try again? **School Psychology Review, 23**, 11 - 18.

Milich, R., Landau, S. (1982). Socialization and peer relations in hyperactive children. In K. D. Gadow and I. Bailer (Eds.), **Advances in learning and behavioral disabilities**, 283 - 339. Greenwich, Ct: JAI Press.

Miller, P. H., Zalenski, R. (1982). Preshoolers' knowledge about attention. **Developmental Psychology, 18**, 871 - 875.

Mitchell, D., Dunn, R., Klavas, A., Lynch, V., Montgomery, N., Murray, J. (2002).

Effects of traditional versus tactual instruction on the achievement, application to writing and attitudes of junior high and high school learning disabled students. **Academic Exchange Quarterly, 6** (3), 115 –122.

Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from 3 to age 15. **Child Development, 61**, 893 - 910.

Moffitt, T. E., Silva, P. A. (1988). Self-Reported delinquency. Neuropsychological deficit and history of attention deficit disorder. **Journal of Abnormal Psychology, 97**, 330 - 333.

Moore, B. D., Copeland, D. R., Ried, H., Levy, B. (1992). Neuropsychological basis of cognitive deficits in long term survivors of childhood cancer. **Archives of Neurology, 49**, 809 - 817.

Morrison, F. J. (1986). The development of alertness. **Journal of Experimental Child Psychology, 34**, 187 – 199.

Mulhern, R. K., Hancock, J., Fairclough, D., Kun, L. (1992). Neuropsychological status of children treated for brain tumors: A critical review and integrative analysis. **Medical and Pediatric Oncology, 20**, 181 - 191.

Nadeau, K. G. (1995). Life management skills for the adult with ADD. In K. G. Nadeau (Eds.), **A comprehensive guide to attention deficit disorder in adults** 191-217. New York: Bruner / Mazel.

Nathan, P. (2002). **A guide to treatments that work**. 2 nd edition. Oxford University Press.

Navon, P., Gopher, D. (1979). On the economy of the human information processing system. **Psychological Review. 86**, 214 - 255.

Neu, T., Baum, S. (1995). **Project high hopes: Developing talent in gifted students with special needs**. Paper presented at the annual conference of the council for exceptional children, Indianapolis, IN.

Neuhaus, C. (2000). **Der hyperactive jugendliche: Erwachsen werden mit ADS.** Urania, Ravensburger.

Niemann, H. (1989). **Retraining of attention in head injured individuals.** Unpublished doctoral dissertation, University of Victoria, Canada.

Niemann, H., Ruff, R. M., Baser, C. A. (1990). Computer-assisted attention retraining in head injured individuals: a controlled efficacy study of an outpatient program. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58,** 811 –817.

Nolen-Hoeksema, S. (1999). **Psikolojiye giriş.** (in Introduction to psychology). 12th edition. In Rita. L. Atkinson., R. C Atkinson., E. C. Smith.) Arkadaş Yayınları.

Nuechterlein, K. H. (1993). Signal detection in vigilance tasks and behavioral attributes among offspring of schizophrenic mothers and among hyperactive children. **Journal of Abnormal Psychology, 92,** 4-28.

O'Leary K D, Pelham W E, Rosenbaum A, Price G H. (1996). Behavioural treatment of hyperkinetic children: an experimental evaluation of its usefulness. **Clinical Pediatrics, 15,** (5), 10 - 5.

Olenchak, F. R. (1994). Talent development:Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted / learning disabled students. **Journal of Secondary Gifted Education, 5,** 40 - 52.

Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted / learning disabled students. **Journal for The Education of The Gifted, 18,** 385 - 399.

Öğülmüş, S. (2001). **Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi.** 1. basım. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Öner, N. (1997). **Türkiye’de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı.** 3. basım. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özdoğan, B. (1992). Almanyadaki Türk çocuklarının benlik algısı, Bonn.

Özdoğan, B. (1999). **Seminer ders notları.** Ankara Üniversitesi, EBF. Ankara.

Özdoğan, B. (2000). **Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım.** Ankara: Anı yayıncılık.

Özdoğan, B. (2001). Altı- oniki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. **Eğitim ve Bilim.** 26, 3 - 7.

Özdoğan, B., Karaduman, B. D . (2000). **Dikkat toplama ile ilgili materyal tanıtımı.** IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. Atatürk Üniversitesi Erzurum.

Parante, R., Anderson-Parente, J. (1991). **Retraining memory: Techniques and applications,** Houston, TX: CSY Publishing.

Patterson, C. J. (1982). Self control and self regulation in childhood. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll, G. E. Finley (Eds.), **Review of human development** 290 - 303. New York. Willey.

Pelham, W. E., Hinshaw, S. P. (1992). Behavioral intervention for attention- deficit hyperactivity disorder. In S. M. Turner, K. S. Calhoun ., H. E. Adams (Eds.), **Handbook of clinical behavior therapy** (2nd ed., pp. 259 - 283). New York: Wiley.

Pelham, W. E., Schnedler, R. W., Bologna, N. C., Contreras, J. A. (1980). Behavioral and stimulant treatment of hyperactive children: A therapy study with methylphenidate probes in a within subject design. **Journal of Applied Behavior Analysis,** 13, 221 - 236.

Pfiffner, L. J., Barkley, R. A. (1998). Treatment of adhd in school settings. In R. A. Barkley (Eds.), **Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment** (2nd ed., 458 - 490, New York: Guilford.

Plude. D., Enns. J., Brodeur. D. (1994). The development of selective attention. A life span overview. **Acta Psychologica**. **86**, 227 - 272.

Ponsford, J. L., Kinsella, G. (1988). Evaluating of remedial programme for attentional deficits following closed head injury. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychological Rehabilitation**, **10**, 693 - 708.

Portas. C., Rees. G., Howseman. A., Joseps. O., Turner. R., Frith. C. (1998). A specific role for the thalamus in mediating in interaction of attention and arousal in humans. **The Journal of Neuroscience**, **18**, 8979 - 8989.

Posner. M. I. (1988). Structures and functions of selective attention. In T. Boll ve B. K. Bryan (Eds.), **Clinical neuropsychology and brain functions**. Washington. D. C. American Psychological Assosiation.

Posner, M. I., Rafal, R. D. (1987). Cognitive theories of attention and rehabilitation of attentional deficits. In Meiner M. J., Benton, A., Diller. L (Eds.), **Neuropsychological rehabilitation**. Churchill, Livingstone. New York.

Prior, M., Sanson, A. (1986). Attention deficit disorderwith hyperactivity: A critique. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **27**, 307 - 319.

Rapp, G. (1982). **Aufmerksamkeit und konzentration: erklarungsmodelle störungen handlungsmöglichkeiten**. Klinkhardt: Bad Heilbrunn / Obb.

Rappoport, M. D., Denney, C., Du Paul, G. J. , Gardner, M. J. (1994). Attention deficit disorder and methylphenidate: Normalization rates, clinical effectiveness, and response prediction in 76 children. **Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33**, 882 - 893.

Rappoport, M. D., Murphy, H. A., Bailey, J. S (1982). Ritalin vs response cost in the control of hyperactive children: A within subject comparison. **Journal of Applied Behavior Analysis, 15**, 205 - 216.

Ratey, J. J. (2001). **A user's guide to the brain**. New York: Pantheon Books.

Reader, M. J., Harris, E. L., Schuerholz, L. J., Denckla, M. B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction. **Developmental Neuropsychology, 10**, 493 - 512.

Reason, R. (1999). ADHD: A Psychological response to an evolving concept. (Report of a working party of the British Psychological Society). **Journal of Learning Disabilities, 32** (1), 85 - 91.

Reddy, P. (1991). **Attention and skills learning**. The British psychological society. Open Learning Units. Leicester.

Reid, M. K., Borkowski, J. G. (1987). Causal attributions of hyperactive children: Implications for teaching strategies and self control. **Journal of Educational Psychology, 79**, 296 - 307.

Reid, R., Harris, K. R. (1993). Self monitoring of attention versus self monitoring of performance: Effects on attention academic performance. **Exceptional Children, 59**, 1 - 13.

Ries, L. A. G., Smith, M. A., Gurney, J. G., Linet, M., Tamra, T., Young, J. L., Bunin, R. R. (1999). **Cancer incidence and survival among children and adolescents: United States Seer Program 1975-1995**. National Cancer Institute, NIH publication no. 99, 4649. Bethesda, MD: Author.

Rosenbaum, M., Baker, E. (1984). Self control behavior in hyperactive and nonhyperactive children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **12**, 303 - 331.

Ross, D. M., Ross, S. A. (1982). **Hyperactivity**. New York: Wiley.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. **Merrill - Palmer Quarterly**, 4021 - 4039.

Routh, D. K. (1978). Hyperactivity. In P. Magrab (Eds.), **Psychological management of pediatric problems** (3 - 48). Baltimore: University Press.

Ruff, H. A. (1986). Components of attention during infants' manipulative exploration. **Child Development**, **57**, 105 - 114.

Ruff, H. A., Capozzoli, M., Weissberg, R. (1998). Age, individuality and context as factors in sustained attention during the preschool years. **Developmental Psychology**, **34**, 1 - 17.

Ruff, H. A., Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. **Developmental Psychology**, **26**, 85 - 93.

Ruff, H. A., Lawson, K. R., Parinello, R., Weissberg, R. (1990). Long-term stability of individual differences in sustained attention in the early years. **Child Development**, **61**, 912 - 920.

Ruff, R. M., Mahaffety, R., Engel, J., Farrow, C. E., Cox, D., Karzmark, P. (1994). Efficacy of THINKable in the attention and memory retraining of traumatically head - injured patients. **Brain Injury**, **8**, 3 - 14.

Ruff, H. A., Rothbart, M. K. (1996). **Attention in early development: Themes and variations**. New. York: Oxford University Press.

Rutter. M., Tizard. J., Whitmore. K. (1970). **Education, health and behavior**. Huntington. N. Y. Roberts E Krieger.

Ryan, R. M. (1999). A meta analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, **125**, 627 - 668.

Sandford, J . A. (1985). **Captain's log. Cognitive training system**. Educational Technology.

Selçuk, Z. (2000). **Dikat eksikliği ve hiperaktif çocuklar**. Pegem Yayıncılık Ankara.

Semrud- Clikeman, M., Harrington, K., Clinton, A., Connor, R. T., Sylvester, L. (1998). **Attention functioning in two groups of ADHD children with and without attention training interventions**. Paper presented at the 26 th annual International Neuropsychological Society Conference, Honolulu, Hawaii.

Sergeant, J. A. (1995). Hyperkinetic disorder revisited. In J. A Sergeant (Eds.), **Eunethydis: European approaches to hyperkinetic disorder** 7 -17, Amsterdam: Author.

Sergeant, J. A., Scholten, C. A. (1985). On data limitations in hyperactivity. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **26**, 111 - 124.

Sergeant, J. A., Vander Meere, R. (1990). Convergence of approaches in localizing the hyperactivity deficit. In B. B. Lahey ., A. E. Kazdin (Eds.), **Advances in clinical child psychology**, 13, 207 - 245. New York: Plenum.

Shapiro, E. S., Du Paul, G. J., Bradley- Klug, K. L. (1998). Self management as a strategy to improved classroom behavior of adolescent with ADHD. **Journal of Learning Disabilities**, 31, 545 - 555.

Shavelson, R. J., Bolus, R. (1982). Self- concept: The interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology**, 74, 3 – 17.

Simpson, D. D., Nelson, A. E. (1972). **Breating control and attention training**. Texas Christian University. Fort Worth Instution of Behavioral Research.

Sivak, M., Hill, C. S., Henson, D. L., Butler, B. P., Silber, S. M., Olson, P. L. (1984). Improved driving performance following perceptual training in persons with brain damage. **Archieves of Physical Medicine and Rehabilitation**, 65, 163 - 167.

Sivak, M., Hill, C. S., Olson, P. L. (1984). Computerized video tasks as training techniques for driving related perceptual deficits of persons with brain damage: A pilot evaluation. **International Journal of Rehabilitation and Research**, 7, 389 - 398.

Smith, S. L. (2002). What do parents of children with learning disabilities, ADHD and related disorders deal with?. **Pediatric Nursing**, 22, 254 - 256.

Sohlberg, M., Mateer, C. A. (1986). **Attention process training (APT)**. Puyallup, WA: Association for neuropsychological research and development.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1987a). Effectiveness of an attention training program. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, **9**, 117 - 130.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1987b). **Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach**. The Guildford Press.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1989). **Introduction to cognitive rehabilitation. Theory and practice**. New York: The Guilford Press.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (2001a). **Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach**. The Guildford Press.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (2001b). **Attention process training. A clinical tool for cognitive remediation**. 2nd edition.

Sohlberg, M., Mateer, C. A., Stuss, D. T. (1993). Contemporary approaches to the management of executive control dysfunction. **Journal of Head Trauma Rehabilitation**, **8**, 45 - 58.

Sohlberg, M. M., Mc Laughlin., ., Pavese, A., Heidrich, A., Posner, M. (2000). Evaluation of attention process training and brain injury education in persons with acquired brain injury. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, **22**, 656 - 676.

Spinelli, C. G. (1998). **Facilitating and promoting academic and social success for the adolescent with attention deficit disorder**. Handbook for attention deficit. USA.

Spreen, O. (1988). Prognosis of learning disability. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **56**, 836 - 842.

Stankow, I. (1988). Aging, attention and intelligence. **Psychology and Aging**, **3**, 59 - 74.

Stipek, D. J., Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. **Review of Educational Research**, **51**, 101 – 137.

Stone, W. I., La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. **Journal of Learning Disabilities**, **23**, 32 –37.

Sturm, W., Büssing, A. (1982). Zum einfluss motivierender testinstruktionen auf die reaktionsleistung hirngeschadigter patienten. **Der Nervenarzt**, **53**, 395 - 400.

Sturm, W., Willmes, K., Orgass, B., Hartje, W. (1997). Do specific attention deficits need specific training? **Neuropsychological Rehabilitation**, **7**, 81 –103.

Stuss, D. T., Ely, P., Hugenholtz, H., Richard, M. T., Larochelle, S., Poirier, C. A., Bell, I. (1985). Subtle neuropsychological deficits in patients with good recovery after closed head injury. **Neurosurgery**, **17**, 41 - 47.

Tarback, A. F., Paykel, E. S. (1995) Effects of major depression on the cognitive function of younger and older subjects. **Psychological Medicine**, **25**, 285 –296.

Taylor. E. A. (1980). Development of attention. In M. Rutter(Eds.), **Scientific foundations in developmental psychiatry** 185-197. London. Heinemann Medical.

Taylor, H. G. (1989). Learning disabilities. In E. J. Mash ve R. A. Barkley (Eds.), **Treatment of childhood disorders** 347 - 380. New York: Guilford Press.

Thatcher, R. W. (1994). Cyclic cortical reorganization: origins of human cognitive development. In G. Dawson., K. W. Fischer (Eds.), **Human behavior and the developing brain** 232 - 266. New York: Guildford Press.

Thomas, A. (1979). Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities. **Reviews In Education Research, 49**, 208 - 221.

Thomson, J. (1995). **Rehabilitation of individuals with traumatic brain injury through utilization of an attention-training program.** Presentation at the annual meeting of the International Neuropsychological Society, Cincinnati Ohio.

Thomson, J. B., Kerns, K. A. (2000). Cognitive rehabilitation of the child with mild traumatic brain injury, in S. Raskin ve C. Mateer (Eds.), **Neuropsychological management of mild traumatic brain injury.** Oxford University Press.

Thomson, J., Kerns, K. A., Seidenstrang, L., Sohlberg, M. M., Mateer, C. (1994). **Pay attention!. A children's attention process training program.** Puyallup, WA: Association for Neuropsychological Research And Development.

Toker, M. Z. (1988). **Standardization of the visual attention test d2 on a Turkish sample.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Troutman, J. J., Hinshaw, S. P. (2001). Depression and self esteem in boys with attention deficit hyperactivity disorder: Associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanisms. **Journal of Abnormal Child Psychology, 29**, 23 - 39.

Uluğ, F. (1991). **Okulda başarı. Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Vanlı, L. (2000). **Hiperaktif çocuklar: Tanı ve tedavi. Ana-baba ve uzmanlar için el kitabı.** Nobel Tıp Kitabevleri.

Van Zomeren, A. H., Brouwer, W. H. (1994). **Clinical neuropsychology of attention**. Oxford University Press.

Van Zomeren, A. H., Deelman, B. G. (1978). Long term recovery of visual reaction time after closed head injury. **Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry**, **41**, 452 - 457.

Wagner, I. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In. H. Barcman, W. Kinze Und N. Roth (Eds.), **Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Interdisziplinäre Aspekte**, 72 - 80. Berlin: Verlag Gesundheit.

Warner-Rogers, J., Taylor, A., Taylor, E., Sandberg, S. (2000). Inattentive behavior in childhood: epidemiology and implications for development. **Journal of Learning Disabilities**, **33**, 520 - 536.

Webb, J. T., Latimer, D. (1993). **ADHD and children who are gifted** (Eric document no. 93 - 5). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences, **Journal of Educational Psychology**, **71**, 3 - 25.

Wells, A., Matthews, G. (1995). **Attention and emotion: A clinical perspective**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Welton, E. (1999). How to help inattentive students find success in school: getting the homework back from the dog. **Teaching Exceptional Children**, **31** (6). 12 - 18.

Werry, J. S., (1992). History, terminology, and manifestations at different ages. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**. Vol 1, No. 2, 297-310.

Williams, D. J. (1987). **Effects of an attention training program on learning disabled children with attention deficits.** Paper presented at the national association for children with learning disabilities, San Antonio, T X.

Williams, D. J. (1989). **A process specific training program in the treatment of attention deficits in children.** Unpublished Doctoral Dissertation: University of Washington.

Williams, J. M. G., Matthews, A., Macleod, C (1996). The Emotional Stroop Task and psychopathology. **Psychological Bulletin, 120**, 3-24.

Wood, R. I., Fussey, I (1987). Computer based cognitive retraining. A controlled study. **International Disability Studies, 9**, 149 - 153.

Wood, R. L. (1988). Attention disorders in brain injury rehabilitation. **Journal of Learning Disabilities, 21**, 327 - 351.

Wulbert, M., Dries, R. (1977). The relative efficacy of methylphenidate (ritalin) and behavior modification techniques in the treatment of a hyperactive child. **Journal of Applied Behavior Analysis, 10**, 21 - 31.

Wylie, R. C. (1979). **The self-concept.** Lincoln: University of Nebraska Press.

Zental, S. S (1985). A context for hyperactivity. In K. Gadow (Eds.), **Advances in learning and behavioral disabilities** (278 - 343). Greenwich, CT:JAI Press.

Zental, S. S (1986). Effects of color stimulation on performance and activity of hyperactive and nonhyperactive children. **Journal of Educational Psychology, 78**, 159 - 165.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (1998). **Self regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives.** 2 nd edition.

Zimmerman, P., Fimm, B. (1989). **A computerized neuropsychological assesment of attention deficits.** Internal Report. Psychologisches Institut Der Universitat, Freiburg.

EKLER

EK I
ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

EK II
BOURDON DİKKAT TESTİ

EK III
d2 DİKKAT TESTİ

EK IV
BENLİK ALGISI SORU LİSTESİ

Adınız-Soyadınız :
 Cinsiyetiniz :
 Okulunuzun Adı :
 Sınıfınız :

ANKET

Aşağıda yar elan her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, bu ifadelerde belirtilenlerin size ne kadar uyduğunu ilgili maddenin sağ tarafında bulunan bölümlerin içine X işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin size ne kadar uyduğunu en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Hiçbir maddeyi boş bırakmayın. Teşekkür ederim.

B. Dilek KARADUMAN

	Tamamen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Orta Derece Uygun	Biraz Uygun	Hiç Uygun Değil
1- Evde kendimi iyi hissetmem.					
2- Annem-babam beni zeki bulurlar.					
3- Arkadaşlarımla oynarken mutlu olurum.					
4- Terbiyeli bir kişiyim.					
5- Sıkıntılı bir kişiyim.					
6- Bana ihtiyacı olan çocuklara seve seve					
7- Saçlarımla başka renk olmasını isterdim.					
8- Yüzüm hoşuma gitmez.					
9- Beni kimsenin doğru anlamadığına inanırım.					
10- Kendimi mutsuz hissederim.					
11- İnsanlar benimle alay eder.					
12-Okuldaki başarımdan memnunum.					
13- Bir şey söylediğim zaman kabul edilir.					
14-Liseyi bitirecek kadar zeki olduğumu sanıyorum.					

	Tamamen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Orta Derece Uygun	Biraz Uygun	Hiç Uygun Değil
15- Başkaları ile beraber olmak hoşuma gider.					
16- İşlerim ters gider.					
17- Okulda kendimi iyi hissetmem.					
18- Arkadaşlarım onlarla birlikte bir şeyler yapmamı					
19- Dış görünüşümden memnunum					
20-Başkalarına ne söylemem gerektiğini bilirim.					
21- Yetenekli bir öğrenciyim. .					
22-Arkadaşlarım evime geldiği zaman sevinirim.					
23- Diğer çocuklar beni kızdırırlar.					
24-Başkalarını güldürmek hoşuma gider.					
25- Çok sayıda arkadaşım var.					
26-Başkalarının yanında ne söyleyeceğimi bilemem.					
27- Anında iyi fikirler üretebilirim.					
28- Arkadaşlarım beni ziyarete evime gelir.					
29- Oyunlarda grubu be yönetirim.					
30- Kendimi üzüntülü hissediyorum.					
31-Söylediklerimi diğer çocuklar yaparlar.					
32- Beni tanıyanlar sever.					
33- Kendimden hoşlanırım.					
34- Sınıf arkadaşlarımdan daha					

EK V
DIKKAT TOPLAMA EĞİTİM PROGRAMINDAN
ALIŞTIRMA ÖRNEKLERİ

EK VI
İZİN DİLEKÇESİ

