

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Grup Çalışması Yoluyla Geliştirme¹

DOI: 10.26466/opus.450972

*

Levent Yayıcı*

*Dr Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Giresun/Türkiye
E-Posta: levent.yayici@giresun.edu.tr ORCID: [0000-0001-8997-8918](https://orcid.org/0000-0001-8997-8918)

Öz

Bu çalışmanın ana amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın etkililiğinin sınanmasıdır. Araştırma deneme modelindedir. Çalışma grubu, dörder kişiden oluşan yedi gruba ayrılmış 28 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 9.0 ile 9.11 yaşları arasındadır. Çalışmada deney grubuna 13 oturumluk bir program uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı araştırmanın bağımsız değişkeni, seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat düzeyleri ise araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Araştırmada 'öntest- sontest' deneysel dikkat kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları d2 testi, WISC-R Zeka Testi ve demografik bilgi formudur. Deney grubuyla yapılan eğitim çalışması sonucunda öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) kullanılmıştır. Uygulanan çalışma sonucunda d2 dikkat testinin alt boyutlarından TN (işaretlenen toplam item sayısı), E1 (yapılmadan atlanılan doğru cevapların sayısı), E2 (yanlış cevapların sayısı), CP (konsantrasyon performansı), TN-E (toplam işaretleme sayısı-hatalar toplamı) ve FR (en yüksek işaretleme sayısı- en düşük işaretleme sayısı) puanlarında sontest lehine farklılaşma olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Seçici dikkat, yoğunlaştırılmış dikkat, grup çalışması

¹ Bu makale "İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

Development of Selective and Focused Attention Skills of Primary School Fourth Grade Students Through Group Work

*

Abstract

The main purpose of this study is to test the effectiveness of a program to develop focused and selective attention skills of grade 4 students in primary school. The research is in the experimental model. The study group consists of 28 students divided into seven groups of four. Students are between the ages of 9.0 and 9.11. In this study, a 13-session program was applied to the experimental group. The applied educational program is the independent variable of the research, while the selective and focused attention levels are the dependent variables of the research. In the study, 'pre-test-post-test' experimental model was used. The data collection tools of this study are d2 Test, WISC-R Intelligence Test and Demographic Information Form. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used to test the significance of the difference between pre-test and post-test scores as a result of the training conducted by the experimental group. As a result of this study, TN (total number of items marked), E1 (number of correct answers skipped without being marked), E2 (number of incorrect answers), CP (concentration performance), TN-E (total number of markings-sum of errors) and FR (highest marking number-lowest marking number) in the sub-dimensions of the d2 attention test were different in favor of post-test scores.

Keywords: *Selective attention, focused attention, group working*

Giriş

Bir malzemenin öğrenilebilmesi için öncelikle o malzemeye dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu süreç dikkatin toplanması, yoğunlaştırılması ve sürdürülmesi aşamalarını içermektedir. Dikkat öğrenme sürecinin ilk basamağıdır. Dikkat edilmeyen hiçbir şey öğrenilemez. Dikkat, içsel ve dışsal bir çok uyarıcı seti arasından kritik olanın ileri analize tabi tutulmak üzere seçilmesi (Er, 2002), periferik düzeyde algılanan materyali seçme ve düzenleme yeteneği (Motavallı, 2000), uyarıcıların fark edilmesi, algıların filtrelenmesi, farklı algıların kıyaslanması ve bu algılara duygusal anlam verilmesi gibi bazı süreçlerden de oluşmaktadır (Ratey, 2001). Verilen iki veya daha fazla duyusal uyarandan yalnızca birine bütün olarak dikkat edebilme ve tepkide bulunabilme yeteneği *yoğunlaştırılmış dikkat* (Arkonaç, 1998), ilgisiz ya da dikkat dağıtan uyarıcıyı önemsemeyip tek bir ilgili uyarıcıya ya da bir keredeki işleme odaklanma ise *seçici dikkat* (Perry ve Hodges, 1999) olarak ifade edilmektedir. Seçici dikkat düzeyi yüksek olan bireyler özellikle ilgilenmeleri gereken şeylerle ilgilenirken, bu yeteneği düşük olan ya da dikkati dağınık olan bireyler etraflarındaki daha çok uyarıcıyla ilgilenmektedirler. Bu uyarıcıların çoğu da ilgilenmemeleri gereken uyarıcılardır. Dikkatle ilgili birçok çalışmanın iki temel sınırlılığı vardır. Birincisi; içsel ve dışsal koşulların her ikisi de dikkate alınmasına rağmen birçok çalışmada daha ziyade dışsal koşullarla ilgilenilmektedir. Bunun sebebi araştırmacıların içsel uyarıcılara göre dışsal uyarıcıları daha kolay tanımlayabilmesi ve kontrol altında tutabilmesidir (Eysenck & Keana, 1996). Çocukların belirli zaman aralıklarında dikkatlerini topladıkları süreler yetişkinlerden çok farklıdır. 5-7 yaş arası çocuklar bir saatlik bir zaman diliminde sadece 15 dakika dikkatlerini toplayabildikleri görülmektedir. 7-10 yaşlarındaki çocukların ise bir saatte sadece 20 dakika dikkatlerini toplayabildikleri görülmektedir (Konrad, 1984). Rapp (1982), dikkat süresinin okula başlandığı ilk yıllarda 10 dakika olduğunu, ileriki yıllarda yaş değişkenine bağlı olarak arttığını belirtmiştir. Rapp, dikkat süresinin 10 yaşında 20 dakika, 14 yaşında 30 dakika olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerde dikkatin geliştirilmesi amacıyla yurtdışında bazı yardımcı teknolojiler geliştirilmiştir. Bu teknolojilerden birisi yedi yaş üzerindeki bireyler için tasarlanmış olan “play attention” isimli bir bilgisayar programıdır. Bu programda öğrenciler kendi dikkat seviyelerini kontrol etmeyi denemektedirler. Zamanla, öğrenciler sınıfta kendi odaklanmış farkındalıklarını “okuma ve dikkat vererek dinleme” gibi eğitim faaliyetlerine dönüştürmeyi öğrenmektedirler. Bu programda her seviyede farklı bir eğitim hedefine odaklanılmaktadır. Böylece öğrenciler sınıfta başarılı olmak için gerek duydukları becerileri öğrenebilmektedirler (Ashton, 2001). Benzer bir programda bilgisayar ortamında uygulanan “zihni başarı testi”dir. Bu testte her biri 150 milisaniye süren ve 1000 milisaniye aralıklarla tekrar edilen 300 tane değişik harflerden oluşan hedef uyarana yanıtın verilmesi hem de hedef olmayan uyarılardan kaçınılması gerekmektedir. Kaçınılan hedefler dikkatsizliğin, yanlış hamleler yani basılmayacak yerde basmalar da dürtüsellüğün göstergesidir (Corcum ve Siegel, 1993). Dikkat konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle Dikkat Eksikliği ve Hiperaktifite bağlamındaki çalışmalardır. Dikkat kavramı ile ilgili çalışmalardan deneysel psikoloji ve eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalarda Camgöz (2000), renk türü, doymuşluk ve parlaklığın dikkat çekme ve tercih üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında ilgili değişkenler ile dikkat çekme arasında yüksek oranda ilişki belirtmiş, Irak (1999) ise bölünmüş ve odaklanmış dikkatin olay ilişkili beyin potansiyellerine etkisinin manidar derecede yüksek olduğunu vurgulamıştır. Dikkati geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda Kaymak (2003) dikkat toplama eğitimi programının ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirdiğini, Bozan ve Akay (2012) ise uyguladıkları 15 saatlik eğitim programı sonrasında deney grubundaki 5. sınıf öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir.

Dikkat sorunu olan çocuklar dikkatlerini belirli bir konuya yöneltememekte ve okumak, birisini dinlemek, oyun oynamak gibi faaliyetlerde dikkatlerini toplayamamaktadırlar (Vanlı, 2001). Çocuklarda dikkat konusundaki problemler ilkökulun ilk yıllarında görülmeye ve tanılanmaya başlamaktadır. Bu yıllarda çocuğun dikkati henüz olgun-

laşmış değildir. Çocuk bir davranışta bulunurken daha çok gereksinimlerinden, duygularından, hoşlanmalarından ve ilgilerinden kaynaklanan durumlara göre hareket etmektedir (Munden ve Arcelus, 1999). Dış uyarılardan çok fazla etkilendiği için çocuğun herhangi bir etkinlikte uzun süreli yoğunlaşabilmesi ve dikkatini sürdürülebilmesi çok zordur. Eğer bu dönemde dikkatin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmazsa çocukta olası bir akademik başarısızlık ve daha ötesi olumsuz akademik benlik ve benlik oluşabilir. Ayrıca akademik başarısı çocuğun yaşına ve zekasına uygun olsa bile genel dikkat düzeyi artırılarak belleğinin geliştirilmesi ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi mümkündür. Öğretimde üzerinde durulması gereken en önemli özellik, dikkatin kazandırılmak istenen davranışlar üzerinde yoğunlaşması ve uyanık bir şekilde bunun uzun bir süre devam ettirilmesidir (Selçuk, 2000). İlkokuldaki eğitsel etkinlikler ve rehberlik çalışmalarının amaçlarından biri çocuğun dikkatini zorlanma ve hoşlanmaya bağlı olmaktan kurtarmak ve fazla hoşlanılmayan, ilgi çekmeyen konularda bile yoğunlaşmasını ve dikkatin sürdürülmesini sağlamaya çalışmaktır.

Günümüzde dikkat konusunun önemi hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından bilinmektedir. Buna rağmen dikkatin nasıl geliştirilebileceği birkaç öznel tecrübeden öteye gidememekte ve konu sadece 'Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği' bağlamında özel eğitimin bir konusu olarak düşünülmekte, dikkat problemi olmayan çocuklarda da dikkat yeteneğinin nasıl geliştirilebileceği konusu dikkat eksikliği ve dağınıklığı olan çocuklar için yapılabilecek çalışmaların çok gerisinde kalmaktadır. Bu çalışma ne düzeyde olursa olsun dikkat yeteneğinin daha da geliştirilebileceği savından hareketle ilgili literatür bilgilerinden de yola çıkarak objektif ve bilimsel bir program yaratılabilir, bunun etkililiğini sınıma ve bu alanda yapılacak uygulamaya dönük çalışmalara katkı sağlayabilecek olması açısından önemlidir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeyini geliştirmek amacıyla planlanan bu çalışmada normal bir sınıf ortamında görsel materyallerden faydalanarak 13 hafta süreli bir eğitim çalışması planlanmıştır. Öğrencilerin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın etkililiğinin

sınanması bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen denenceler;

1. Dördüncü sınıf öğrencileri deney grubunda, verilecek eğitim sonunda yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerileri düzeyinde sontest lehine gelişme olacaktır.
2. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda toplam işaretleme sayısı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.
3. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda E1 türü hata (işaretlenmesi gerekirken işaretlenmeden atlanılan figürler) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.
4. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda E2 türü hata (işaretlenmemesi gerekirken işaretlenen figürler) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.
5. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda TN_E (toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı) türü hata öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.
6. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda CP (konsantrasyon performansı) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.
7. Verilecek eğitim sonunda deney grubunda FR (en yüksek toplam işaretlenen figür sayısı – en düşük toplam işaretlenen figür sayısı) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma deneme modelindedir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. (Karasar, 1995). Bu çalışmada deney grubuna 13 oturumlu bir program uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı araştırmanın bağımsız değişkeni, seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat düzeyi ise

bağımlı değişkenleridir. Araştırmada “öntest-sontest” deneysel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki bir özel ilkokulun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tüm çalışma evrenine ulaşılmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasına yönelik çalışmalar aşağıdaki basamaklar izlenerek oluşturulmuştur. Bu basamaklar şu şekildedir:

1. Çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikli olarak çalışma evreninin tümüne (N=53) ulaşılarak demografik bilgi formu uygulanmıştır.
2. Çalışmaya alınmada ön koşullardan olan WISC-R Zeka Testi'ni almaya engel özellikleri olan 13 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler tek ebeveynli olma, annenin çalışıyor olması, geniş aile olma, tek veya beş kardeşe sahip olma, gözlük kullanma ve işitme cihazı kullanma gibi özellikler göstermişlerdir.
3. WISC-R Testi alma koşulunu yerine getiren 40 öğrenciye ilişkin genel demografik özellikler ise şu şekildedir:
 - Tüm öğrencilerin anne-babası sağdır.
 - Tüm öğrencilerin anne-babası birlikte yaşamaktadır.
 - Tüm öğrencilerin aile tipi çekirdek ailedir.
 - Tüm öğrencilerin babası çalışmaktadır.
 - Tüm öğrencilerin annesi çalışmamaktadır.
 - Tüm öğrencilerin kardeş sayısı 2-4 arasındadır.
 - Hiçbir öğrenci gözlük kullanmamaktadır.
 - Hiçbir öğrenci işitme cihazı kullanmamıştır.
 - Hiçbir öğrencinin ailesinde son bir yıl içinde travmatik bir olay yaşanmamıştır.
4. Belirlenen 40 öğrenciye bireysel olarak WISC-R Zeka testi uygulanmıştır. Zeka bölümü '90-110' arasında (normal sınırlarda) olan 28 öğrenci belirlenmiştir.
5. Bu 28 öğrenci (14 kız, 14 erkek) seçkisiz olarak dörderli gruplara ayrılmıştır. Toplam yedi grup oluşmuştur. Çalışma grubunun yaş dağılımı 9.0 ile 9.11 ay arasındadır.

Veri Toplama Araçları

d2 Dikkat Testi: d2 dikkat Testi zamana bağlı olarak, seçici dikkati ölçen bir testtir. Görevin yapılma hızı, kurallara uyum ve performans kalitesi ölçülen alt özelliklerdir (Brieckamp ve Zillmer, 1998). Test 1962 yılında Almanya-Essen’de geliştirilmiş ve maden işçilerinde dikkat, konsantrasyon ve algısal hız gibi özellikler görülmeye çalışılmıştır. Test 9-60 yaşlar arasındaki bireylere bireysel veya grup halinde uygulanabilmektedir. Testin standardizasyonunu yapan ve bugünkü kullanıma uygun hale getiren kişi ise Brickenkamp (1981)’dir. Test esnasında altı adet puan elde edilmektedir. Bunlar TN (İşaretlenen Toplam İtem Sayısı), E1 (Yapılmadan atlanılan doğru cevapların sayısı), E2 (Yanlış cevapların sayısı), CP (Bulunan toplam doğrular), TN-E (Test performansı), E%’dir (Hataların oranı).

d2’nin orijinalinde iç tutarlık çalışmaları Spearman- Brown ve Guttman formülü ile yarıya bölme metoduyla (yarılar arası ve yarının bütünle korelasyonu) hesaplanmıştır. İki yarım güvenilirliği .93 ve test tekrar test güvenilirliği .92 olarak bulunmuştur. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan diğer çalışmalarda da yüksek korelasyonlar bulunmuştur ($r = .90$ ve $r = .94$). Testin Türkiye’ye adaptasyonu ve norm çalışması ise Toker (1993) tarafından yapılmıştır. Sözkonusu testin 11-15 yaş İstanbul çocukları için güvenilirliği yüksek bulunmakla birlikte geçerliliği konusunda ilave çalışmalar yapılması önerilmiştir. Testin iki yarım güvenilirliği .94 bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise WISC-R Şifre altesti ile toplam puan arasında .44 korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların aktif veya pasif olması ile psiko-motor hızları ve irade-dayanıklılık (kolay pes etmeme) ile hata yapma oranları arasındaki yordamaları konusunda düşük korelasyonlar elde edilmiştir ($r = .106$ ve $r = .161$).

d2 testinin orijinalinin geçerlik çalışmasında d2, Pauli Testi, KLT ile önemli ilişki göstermiştir. Pauli testi ile .51 ilişki katsayısı hesaplanmıştır. KLT ile ilişki katsayısı .58 olarak bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden sınıflarındaki en aktif, en pasif ve dayanıklı (kolay pes etmeyen-sebatlı) ve dayanıklı olmayan öğrencileri seçmeleri istenmiş bu özellikleri ile psiko-motor hızları ve olası hata oranları konusunda yordamalarda bulunulmaya çalışılmıştır. T testi sonucunda

aktif olma ile psikomotor hız ve az hata yapma ile dayanıklılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dayanıklı olma-olmama (irade -kolay pes etmeme) özellikleri ile psiko-motor hız ve aktif olma-olmama ile hata oranları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

WISC-R Zeka Testi: WISC-R Zeka Testi, 1949 yılında D.Wechsler tarafından geliştirilmiş ve 1974 yılında yeniden gözden geçirilmiştir. 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarınca Türkiye norm çalışması yapılmıştır. Test 12 alttestten oluşmakta ve 6-16 yaş arasındaki bireylere uygulanabilmektedir. Uygulama bireysel olarak yapılmakta ve yaklaşık 1-1.5 saat civarında sürmektedir (Savaşır ve Şahin, 1995). Alttestlerinde değişik yetenek alanlarından örnekler bulunması, yorum ve puanlama esaslarının belirginliği, psikometrik özelliklerinin doyuruculuğu, bu ölçeğin tercih edilmesine katkıda bulunmaktadır. Test genel olarak sözel ve performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüme ilişkin altışar alttest bulunmaktadır. Sözel bölüme ait alttestler; genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi alttestleridir. Performans bölüme ait alttestler; resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler alttestleridir. Ölçekte sözel bölüm için .98, performans bölümü için .96 ve toplam puan için de .98 değerinde güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin Amerikan standardizasyonunda örneklemin bütünündeki korelasyonlar .21 ile .69 arasında değişmekte iken Türk standardizasyonunda bu değerler .51 ile.86 arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1995).

Demografik Bilgi Formu: Veri toplamada kullanılan üçüncü araç araştırmacı tarafından oluşturulan '*demografik bilgi formu*' dur. Formda öğrencinin sağlık durumu, son bir yıl içerisinde yaşadığı stres verici olaylar ve aile bireylerine ilişkin bazı sorular vardır.

İşlem

1.Programın oluşturulması ve grupların belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar

İlgili literatür ışığında uygulanacak programda olması düşünülen alt boyutlar ve belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak eğitsel etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır. Dikkat konusu birçok değişkenden etkilendiği için çalışmanın sayıtlarının neler olabileceği üzerinde çalışılmıştır. Bu süre içinde;

- Uygulanacak program grupla mı yoksa bireysel olarak mı uygulanmalıdır?
- Çalışmaya katılacak öğrencilerde hangi değişkenler kontrol altına alınmalı ve eşlenmelidir?
- Program hangi alt boyutları ve hedef davranışları kapsamalıdır?
- Belirlenen hedeflere ulaşmak için ne tür eğitsel etkinlikler yapılmalıdır?
- Çalışmalar nasıl bir fiziki ortamda yürütülmelidir?
- Oturumlar arasındaki süre ne olmalıdır?
- Toplam kaç oturum olmalı ve çalışma süreci nasıl olmalıdır?

sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu sorulara ilişkin olarak getirilebilecek farklı yaklaşımları sınamak için bir pilot çalışma yapılması ve değişik öğrencilere farklı yaklaşımların uygulanması düşünülmüştür. Bu amaçla İstanbul'daki bir özel ilkokulun 4. sınıf öğrencilerine d2 dikkat testi uygulanmış ve TN-E puanına göre %60-80, E% puanına göre 6.5 puanın altında puan alan öğrenciler arasında on öğrenci seçilmiştir. Öğrencileri zeka düzeylerine göre eşlemek için herhangi bir zeka testi uygulanmamıştır. Sadece öğretmen görüşlerine göre akademik başarısı ortalama düzeyin üzerinde olan öğrenciler olarak rapor edilmişlerdir. Öğrencilerin hepsinin birden fazla kardeşi vardır.

Öğrencilerden dört tanesi bir grup olarak, iki tanesi bir grup olarak, dört tanesi de birerli olarak çalışmaya alınmıştır. Atamalar kura yoluyla olmuştur. Dörtlü grup ve iki tek öğrenciyle haftada bir, iki kişilik grup ve diğer tek kişilik iki öğrenciyle haftada iki kez çalışılmıştır. Çalışmalar altı kişilik yuvarlak bir masa etrafında yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda;

- a. Dört kişilik grupta diğer üyelerin varlığının her bir öğrenciye dinamizm kattığı ve performansı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu oturumlarda diğer üyelerin her bir malzemeye ve probleme olan yaklaşımının, o problemin çözümünde daha az başarılı olan bireyler için yeni öğrenmeler yaşattığı izlenmiştir.
- b. Tekli ve ikili gruplar eğitsel etkinlikler esnasında uygulayıcı ile daha fazla ilişkiye girme ve dönüt alma eğilimine girmişlerdir.
- c. Tekli ve ikili grupların eğitsel etkinlikler esnasında daha fazla kendi kendilerine konuşma ve sesli düşünme davranışı sergilemişlerdir.
- d. Hazırlık ve değerlendirme aşaması da dahil 40'ar dakikalık oturumların süresinin yeterli olduğu, süre arttıkça motivasyonun düştüğü gözlenmiştir.
- e. Haftada iki oturumun çalışmanın hedeflerine ulaşılması amacına daha çok hizmet ettiği ve çalışmadan kaynaklanan gelişmelerin takibinin daha kolay olduğu gözlenmiştir.

2. Oturumlar

Oturumların amaçları ve kazanımları aşağıdaki gibidir:

Amaçlar	Kazanımlar
*Tanışma *Grup çalışmasının kurallarını oluşturmak *Grup çalışmasının amacını belirtmek	* Öğrenciler birbirlerinin isimlerini ve grup kurallarını söylebilirler. *Öğrenciler grubun genel amaçlarını ve kendi amaçlarını söyleyebilirler.
*Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek	* Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.
*Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek *Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek	*Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler. *Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdaki kaldırılan figürü tarif edebilirler.
*Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek *Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakmak	*Öğrenciler baktıkları resimle ilgili soruların cevaplarını söyleyebilirler *Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.
*Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirmek	*Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler. *Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.
*Öğrencilerde seçici dikkat düzeyini geliştirmek (Verilen sorulara yanıt arayıcı okuma)	* Öğrenciler önceden kendilerine verilen soruların yanıtlarını okudukları parça içinde bulup yazabilirler.
*Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek	*Öğrenciler verilen metindeki yazım yanlışlarını işaretleyebilirler.

<p>*Öğrencilerde defterlerine yazdıklarını kontrol edebilme ve düzenli defter tutabilme becerisini geliştirmek.</p> <p>*Öğrencilerin yazılı materyalde yazım yanlışlarını (yaptıkları ödevler ve sınıf içinde aldıkları notlara dair) kontrol edebilme becerisini geliştirmek.</p>	<p>*Öğrenciler yaptıkları ödevleri ve sınıf içinde defterlerine kaydettikleri notlara ilişkin yazım yanlışlarını işaretleyebilirler /düzeltebilirler.</p>
<p>*Öğrencilere geri bildirim almanın önemini gösterme</p>	<p>* Öğrenciler okudukları parçayı anlatabilirler</p>
<p>*Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek.</p> <p>*Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek.</p>	<p>*Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler.</p> <p>*Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdan kaldırılan figürü tarif edebilirler.</p>
<p>*Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek.</p>	<p>* Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.</p>
<p>*Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek</p> <p>*Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakma</p>	<p>*Öğrenciler baktıkları resimle ilgili sorulan soruların cevaplarını söyleyebilirler</p> <p>*Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.</p>
<p>*Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme.</p>	<p>*Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler</p> <p>*Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.</p>
<p>*Oturumların değerlendirmesini yapmak</p>	<p>*Öğrenciler geçmiş oturumlarda belirtilen hedef davranışları söyleyebilirler.</p> <p>*Öğrenciler yapılan iş, görev veya çalışma esnasında neye dikkat etmeleri gerektiğini söyleyebilirler.</p>

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubuna bireysel olarak d2 dikkat testi, testin el kitabında belirlenen yönergeye göre araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan 13 oturum sonucunda yine araştırmacı tarafından bireysel olarak sontest uygulaması yapılmıştır. Hem öntestler hem de sontestler aynı oda ve koşullarda uygulanmıştır. Yapılan eğitim çalışması sonucunda öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Toplam İşaretleme Sayısı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Toplam	Negatif	0	,00	,00		
İşaretleme sayısı (Öntest) (Sontest)	Pozitif	28	14,50	406,00	-4,624	,000
	Eşit	0				
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, toplam işaretleme sayılarının öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,624$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun son testteki toplam işaretleme sayısı öntestteki toplam işaretleme sayısından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. E1 Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
E1_1 (işaretlemesi gerekirken işaretlemeden atladığı d'ler) (Öntest) (Sontest)	Negatif	26	13,50	351,00		
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	2			-4,470	,000
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, birinci tür hata sayılarının (E1: işaretlemesi gerekirken işaretlemeden atladığı d'ler) öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,470$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun sontestteki birinci tür hata sayısı öntestteki birinci tür hata sayısından anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Başka bir ifade ile sontestte birinci tür hata sayısı önteste göre önemli ölçüde azalmıştır.

Tablo 3. E2 Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
E1_2 (işaretmemesi gerekirken işaretlediği d'ler) (Öntest) (Sontest)	Negatif	26	13,50	351,00		
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	2			-4,470	,000
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, ikinci tür hata sayılarının (E2: işaretlememesi gerekirken işaretlediği d'ler) öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,470$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine

gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun sontestteki ikinci tür hata sayısı öntestteki ikinci tür hata sayısından anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Başka bir ifade ile sontestte ikinci tür hata sayısı önteste göre önemli ölçüde azalmıştır.

Tablo 4. TN_E Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
TN_E	Negatif	0	,00	,00		
Toplamdan hataların çıkarılmış hali	Pozitif	28	14,50	406,00		
(Öntest) (Sontest)	Eşit	0			-4,625	,000
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, TN_E puanlarının (Toplamdan hataların çıkarılmış hali) öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,625$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun sontestteki TN_E puanları öntestteki TN_E puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. CP Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
CP	Negatif	0	,00	,00		
KONSANTRASYON PERFORMANSI (Öntest)	Pozitif	28	14,50	406,00		
(Sontest)	Eşit	0			-4,628	,000
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, CP (konsantrasyon performansı) puanlarının öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,625$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun son testteki konsantrasyon performans puanları ön testteki konsantrasyon performans puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 6. FR Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Değişim	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
FR	Negatif	27	14,00	378,00		
ŞAŞIRMA PU- ANI (Öntest)	Pozitif	0	,00	,00	-4,572	,000
(Sontest)	Eşit	1				
	Total	28				

Tabloda görülebileceği üzere, şaşırma öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testi sonucunda, öntest ve sontest sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-4,572$; $p<.001$). Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Uygulama grubunun öntestteki şaşırma puanları sontestteki şaşırma sayısından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışma sonunda dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeylerinde sontest lehine gelişme olmuştur. Ettrich (1998) ve Lauster'e (1999) göre dikkat eğitimle geliştirilebilir. Karaduman (2004), Ettrich (1998) tarafından geliştirilen 'Konsantrasyon Eğitim Programı' ve Lauster (1999) tarafından geliştirilen 'Konsantrasyon Oyunları'nı temel alarak geliştirdiği 24 oturumluk bir programı uygulamış ve çalışma sonunda öğrencilerin

dikkat düzeyinde manidar ölçüde değişiklikler saptandığını raporlamıştır. Kerns, Eso ve Thomson (1999) 'dikkat et' (Pay Attention) isimli eğitim programını kullanarak 7-11 yaşları arasındaki 11 DEHB'li çocuğa sekiz hafta süreli bir eğitim vermişler ve yapılan çalışma sonunda çocukların dikkat düzeylerinde artış gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları belirtilen çalışma sonuçları ile uyumludur. Araştırmanın oturumlarında öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirme, görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirme, görsel malzemeye bütün olarak bakabilme, öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme, verilen sorulara yanıt arayıcı okuma, öğrencilerde defterlerine yazdıklarını kontrol edebilme ve düzenli defter tutabilme becerisini geliştirme, yazılı materyalde yazım yanlışlarını (yaptıkları ödevler ve sınıf içinde aldıkları notlara dair) kontrol edebilme becerisini geliştirme ve geri bildirim almanın önemini göstermeye dönük etkinlikler yapılmıştır. Bilişsel süreçlerin öğrenmede önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öntest-sontest puanları arasında öğrenmeden kaynaklanan faktörü en aza indirebilmek için yapılan çalışma sonundaki sontest uygulamaları öntest uygulamalarından iki ay sonra yapılmıştır. Bu bakımdan sontest uygulamaları lehine çıkan anlamlı farkların, testin maddelerini öğrenmiş olmaktan kaynaklanan farktan ziyade yapılan uygulamadan kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmanın ikinci bulgusu verilen eğitim sonunda deney grubunda toplam işaretleme sayısı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olduğudur. Toplam işaretleme sayısının yüksekliği seçici dikkat yetisinin ve dikkatin sürdürülebilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. TN puanlarındaki yükseklik ayrıca motivasyon, görevin sürdürülebilirliği ve psikomotor hızın yüksekliğini de göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Yapılan çalışmanın 3. ve 9. oturumlarında dikkati yoğunlaştırma, 2., 6., 7., 10. oturumlarında seçici dikkati geliştirme üzerine çalışılmıştır. Odaklanmanın sağlanmasının ve seçici dikkatin gelişmiş olmasının yapılan görev üzerinde fazla zaman kaybını önlediği ve psiko-motor hızı geliştirdiği düşünülebilir.

Çalışmanın üçüncü denencesi verilecek eğitim sonunda deney grubunda E1 türü hata (işaretlenmesi gerekirken işaretlenmeden atlanılan figürler) öntest-sontest puanlar arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır. E1 türü hataların fazlalığı seçici dikkat düzeyindeki düşüklüğü ve ortaya konulan performansın kalitesinin yetersizliğini göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Dikkatin unsurlarından birisi otokontrol ve kendini programlamadır. Bu unsur, süregelen bir eylemi kontrol etme, bu eylem üzerinde gerekli ayarlamayı yapma ve bir eylemi yaptıktan sonra da değerlendirmeyi içermektedir. Otokontrol bir eylemi yaparken bireyin kendisini gözlemesidir. Otokontrol ödev yaparken ve sınavlarda da önemlidir. Örneğin; öğrencinin matematik ödevini yaptığında yanlış yapıp yapmadığını kontrol etmesi gerekir. Kontrol gerektiren bir diğer iş de yazı yazmaktır. Öğrenci konu dışına çıkıp çıkmadığını veya dilbilgisi hatası yapıp yapmadığını kontrol etmelidir (Levine, 1988, 1990). Çalışmanın 7. oturumunda öğrencilerin defterlerine yazdıklarını kontrol edebilme ve düzenli defter tutabilme becerisini ve yazılı materyalde yazım yanlışlarını (yaptıkları ödevler ve sınıf içinde aldıkları notlara dair) kontrol edebilme becerisini geliştirme, 6. oturumunda verilen sorulara yanıt arayıcı okuma üzerinde durulmuştur. Ön okumaların olmadığı, direkt olarak metnin okunup daha sonra sorulara geçildiği çalışmalarda birçok öğrencide metin boyunca dikkatin aynı şekilde sürdürülemediği, dikkatin zaman zaman dağıldığı ve başka şeylere kaydığı gözlemlenmektedir. Oysa öğrenci önceden metni okuduktan sonra soru olabilecekleri başlangıçta görüp metni o şekilde okursa dikkatini daha iyi kontrol edebilmektedir. Bu durum okuma öncesi durumlarda gözden geçirme ile konuya ilişkin hazırbulunuşluk halinin artmasının dikkatin odaklaşmasına yardımcı olduğunu düşündürebilir.

Çalışmanın dördüncü denencesi verilecek eğitim sonunda deney grubunda E2 türü hata (işaretlenmemesi gerekirken işaretlenen figürler) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır. E2 tür hataların fazlalığı özel öğrenme güçlüğü ve mental retardasyonu düşündürmektedir. Ayrıca dikkatsizliği, yönergeye uyumda zorlanmayı, görsel ayırtılamadaki problemleri de göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer,1998). Bir eylemi yapmadan

önce alternatif seçenekler gözden geçirilip en doğru ve iyi olan seçilebilmelidir. Bunu yapabilmek için eylemlerin sonuçları iyi hesaplamalı ve istenmedik şeylere neden olabilecek eylemler gözardı edilmelidir. Gerekli planlamaya zaman ayırmama, düşünmeden davranma ya da davranışları sonuçlarına göre ayarlayıp bastıramama yetersizliğidir (Barkley, 1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar şekil ve zemini ayırmakta güçlük çekebilir, şekilleri birbirinden ayırt edemeyebilir, görsel algı ve görsel-devinsel alanlarda problemler yaşayabilirler. Okumada güçlük çekebilirler (Meyen ve Skrtic, 1995). Çalışmaya katılan öğrencilerin zeka bölümleri normal sınırlar içindedir ve tüm öğrencilerin zeka testi alttest puan dağılımları özel öğrenme güçlüğü ihtimalini düşündürmemektedir. d2 dikkat testi E2 türü hata puanları normal öğrencilerde genellikle düşük çıkmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin odaklanma ve neye dikkat etmeleri konusunda kazandırılan becerilerin sontest E2 hata puanlarını azalttığı düşünülebilir.

Çalışmanın beşinci denencesi verilecek eğitim sonunda deney grubunda TN_E (toplam işaretleme sayısı-hatalar toplamı) türü hata öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır. TN_E puanlarının yüksekliği ortaya konulan performansın kaliteli oluşunu, psikomotor hız ve seçici dikkat arasındaki dengeyi göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). E1 hataları test esnasında işaretlenmesi gerekiyorken işaretlenmeyip atlanan maddelere yönelik hataları ifade etmektedir. Bazı çocukların TN puanları yüksek olmakla birlikte E1 puanları da yüksektir. Bu durum öğrencinin aceleci olduğunun, çok heyecanlı olduğunun veya çok düşük motivasyonlu olduğunun göstergesi de olabilir. Fakat sebep ne olursa olsun bu durum bireyin seçici dikkatinin düşük olmasına neden olmaktadır. Öğrenci bir okuma parçasını çok hızlı okuyabilir, bir görevi çok hızlı yapabilir ancak performansı değerlendirildiğinde çalışma kalitesinin iyi olmadığı görülebilir. Odaklanma ve dikkatin istemli olarak sürdürülmesinin gelişmesinde kendini düzenleme ve organize olabilme yetilerinin gelişmesinin etkili olduğu düşünülebilir (Levine, 1998, 2002). Yapılan çalışmalarda, odaklanmanın artırılması, seçici dikkatin geliştirilmesi ve zihinsel uğraş gerektiren faaliyetler karşısında çabuk pes etmeme ve kararlı bir şekilde çalışmaya devam

edebilme becerisinin gelişmesinin psikomotor hızı artırdığı, yapılan hata miktarını azaltabildiği düşünülebilir.

Çalışmanın altıncı denencesi verilecek eğitim sonunda deney grubunda CP (konsantrasyon performansı) türü hata öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır. CP puanları psikomotor hızdaki istikrarı ve yapılan işin kalitesini göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Yapılan çalışmanın 5. ve 8. oturumlarında zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirmeye dayalı etkinlikler yapılmıştır. Oturumlarda öğrencilerin zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilmeleri hedeflerden birisidir. Aynı tür görevleri yapıyorken de sıkılma, bezme, erteleme, yavaşlama ve performans kalitesinde düşüş olmaksızın göreve dikkat edebilme, dikkatin sürdürülebilmesi ve performans kalitesini artırmak amaçlanmıştır. Yapılan etkinlikler, etkinlik öncesindeki paylaşımlar ve etkinlikler sonrasındaki değerlendirmelerde bu hususlar özellikle vurgulanmış ve bu yönde bir davranım sıklığı yaratılmaya çalışılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların konsantrasyon performansını artırdığı söylenebilir.

Çalışmanın yedinci denencesi verilecek eğitim sonunda deney grubunda FR türü (en yüksek işaretleme sayısı- en düşük işaretleme sayısı) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine farklılaşma olacaktır. FR'nin yüksek olması çoğu kez düşük motivasyonu ve psikomotor hızdaki istikrarsızlığı düşündürmektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Levine'e (1998, 2002)'e göre bir işteki konsantrasyon ya da dikkat hızını ayarlayabilme kendini programlama yeteneğine bağlıdır. Bir işi tamamlayabilmek için bu işe ayrılan yeterli zamanın yanında, bu işin önemli olan her parçasına odaklanabilmek için hız da yeterli olmalıdır. Kendini programlama, bir işe veya bu işin kısımlarına ayrılacak zamanı iyi ayarlayabilmektir. Buna ek olarak, kendini programlama, belli bir işin ne kadar zamanda yapılabileceğini öngörebilmektir. FR puanlarında sontest lehine olan anlamlı farklılaşmanın olması çalışmalar sonunda öğrencilerin dikkatlerini sürdürme konusunda belli bir istikrar yakaladıkları sonucunu düşündürülebilir.

Yapılan çalışmalarda görev üzerinde kalma, pes etmeme, odaklanabilme ve neye dikkat etmesi gerektiği konusundaki bilişsel değişikliklerinin bu istikrara neden olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmalarda en önemli psikolojik yardım ilişkisi öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve kendilerine güvenlerini pekiştirmeye yönelik yapılan geri bildirimlerdir. Her oturum sonunda her bir öğrencinin performansına ilişkin özetlemeler yapılmış, gcl ve zayıf yanları vurgulanmıştır. Bu durumun öğrencilerin kendi performanslarını anlayabilmeleri için bir yardım niteliği taşıdığını düşünülebilir.

neriler

Araştırmanın bulguları işığında dikkatin geliştirilebilmesi için ilk ve belki de en önemli nokta bütün öğrencilere dikkatin öğrenmede ne derecede etkili olduğunu göstermek ve kendi dikkatlerinin ne düzeyde olduğunu anlamalarını sağlamaktır. Bütün ğrencilere dikkati geliştirebilme yöntemleri ğreilmeli ve dikkati geliştirmeye dayalı çalışmalarda bireyin öğrenme sürecindeki hatalı davranışlarını fark etmesi sağlanmalıdır. Gdmsel kontrol problemi olan öğrenciler günlük öz değerlendirmelerde bulunmalıdırlar. Veli veya öğretmenler geliştirmeye çalıştıkları davranışları sıralayabilecekleri bir format oluşturabilirler. İlerleme karşılığında ödüller verilebilir. Sıralamanın belirleyici unsuru kontrolde kalabilme olmalıdır. Hız konusunda problem yaşayan öğrencilere yardımcı olabilmek için ğretmen ve veliler “işini bitirir bitirmez, dinlenmeye gidebilirsin” ya da “devini bitirince televizyon seyredebilirsin” gibi acele etmeye itici ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Bu tür sözler onların yanlış bir şekilde olabildiğince çabuk ve dikkatsizce çalışmalarına sebep olabilir. Dikkati geliştirmeye dayalı bireysel eğitimler yapılırken dikkatin ‘ne zaman, ne yapıyorken, nasıl’ arttığının veya azalığının bilinmesi önemlidir. Bu bilgiler uygulanacak eğitim etkinliklerinin belirleyicileri olmalıdır. Çevresel faktörlerin kontrol altına alınması da dikkat için gereklidir. Bu amaçla dikkate etki edebilecek görsel ve işitsel uyarılar denetim altına alınmalıdır. Öğrenciler kendilerine iyi açıklanmamış, kendilerince tam kavranmamış ve anlaşıldığından tam olarak emin

olunamayan bilgilere takılmakta ve o aşamadan sonra verilen uyarıcılara yoğunlaşamamaktadırlar. Zihin bir anlamda kendine biraz önce verilen bilgileri analiz-sentez edebilme işlemiyle meşguldür. Bu nedenle öğretmenler sık sık geri bildirimle yönelik etkinliklerle ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayıcı yaklaşımlarla dikkatin sürdürülmesine yardımcı olabilirler. Dikkatle ilgili problemlerin bir kısmı eğitimsel hatalar ve ebeveyn tutumlarından da kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca karmaşık, düzensiz ya da uygun olmayan yaşam koşullarına bağlı amaca yönelik olmayan davranış problemleri ile dikkat problemleri ayırt edilmelidir. Bu nedenle ebeveynlere yönelik rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç olduğu da düşünülebilir. Son olarak, dikkat birçok değişkenden etkilenen ve farklı türleri olan bir süreçtir. Değişik öğretim basamaklarına yönelik dikkati toplama, yoğunlaştırma ve sürdürme çalışmalarının da yapılması ve farklı disiplinlerde dikkat konusunda çalışan araştırmacıların (nörolog, psikiyatr, psikolog, psikolojik danışman, çocuk gelişimci, eğitimci) disiplinlerarası ortak çalışmalar yaparak bu konuda alana katkı sağlamları da önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Development of Selective and Focused Attention Skills of Primary School Fourth Grade Students Through Group Work

*

Levent Yaycı

Giresun University

Introduction

In order for a concept/topic (material) to be learned, it is necessary to pay attention to that concept/topic (material). This process involves the stages of accumulation, intensification, and sustaining of attention. Attention is the first step of a learning process. Nothing to be noticed cannot be learned. Intensified attention is the ability to be able to pay attention and respond as a whole to only one stimulus of two or more sensory stimuli given (Arkonaç, 1998), while selective attention is defined as focusing on a single stimulant, disregarding an irrelevant or distracting stimulant (Perry and Hodges, 1999). While individuals with a high level of selective attention are particularly interested in what they need to deal with, those with low ability or distracted ability are interested in more sensory stimuli around them. Children with attention problems cannot direct their attention to a specific topic and cannot gather their attention in activities such as reading, listening to someone, playing games (Vanlı, 2001). Problems with attention in children are beginning to be seen and diagnosed in the first years of primary school. In these ages, the child's attention has not yet matured. While a child makes in an action, he/she acts more according to his/her needs, emotions, likes and interests. It is very difficult for a child to be able to concentrate for a long time and to be able to keep an eye on any activity because it is so much influenced by external stimuli. If studies are not done towards developing of attention during this period, a possible academic failure in the child and moreover the negative academic

self and self may occur. It is also possible to improve memory and achieve effective learning by increasing the general level of attention, even if the academic achievement is appropriate for the child's age and intelligence. The most important feature that should be emphasized in teaching is to concentrate on intended behaviors of attention and to keep this awake for a long time. One of the purposes of primary school educational activities and counseling studies is to save the child's attention from stress and attached to liking, and to try to sustain concentration and attention even in unpleasant and uninteresting situations.

The importance of attention nowadays is known to both educators and parents. However, how to develop the mind cannot go beyond a few subjective experiences and the issue is considered as a matter of special education only in the context of 'Hyperactivity and Attention Deficit'. Also, how children's attention ability can be improved in children without attention problems is far behind the work that can be done for children with attention deficit and disorganization. This study is important from the point of view of the fact that the attention ability can be further improved and it is possible to create an objective and scientific program based on the literature related to the movement, to test its effectiveness and to contribute to the application to be made in this field.

Objective

In this study, which is planned to improve focused and selective attention level in primary school 4th-grade students, 13 weeks' training study was planned using visual materials in a normal classroom setting. The main purpose of this study is to test the effectiveness of a program to develop intensified and selective attention skills of grade 4 students in primary school. The hypotheses developed in line with the objective of the research is as follows:

1. At the end of the training in the experimental group of the fourth-grade students, at the level of focused and selective attention skills, a development will be in favor of post-test.

2. At the end of the training to be given, there will be a difference in favor of posttest between pre and post-test scores of the total number of markings (TN) in the experimental group.
3. At the end of the training to be given, there will be a difference in favor of posttest between pre and post-test scores of E1 type error (figures skipped without being marked) in the experiment group.
4. At the end of the training to be given, there will be a difference infavor of posttest between pre and post-test scores of E2 type error (figures that are marked as unmarked) in the experimental group.
5. At the end of the training to be given, there will be a difference in favor of the post test between the pre-test and post-test scores of TN_E type error (total number of markings - total number of errors) (concentration performance) in the experimental group.
6. At the end of the training to be given, there will be a difference in favor of the post test between the pre-test and post-test scores of CP (concentration performance) in the experimental group.
7. At the end of the training to be given, there will be a difference in favor of post-test between the pre-test and post-test scores of FR (high total number of markings - the lowest total number of markings) in the experimental group.

Method

The research is in the experimental model. The study group consists of 28 students divided into seven groups of four. Students are between the ages of 9.0 and 9.11. In this study, a 13-session program was applied to the experimental group. The applied educational program is the independent variable of the research, while the selective and focused attention levels are the dependent variables of the research. In the study, pre-test-post-test experimental model was used. The data collection tools of this study are d2 Test, WISC-R Intelligence Test, and Demographic Information Form. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used to test the significance of the difference between pre-test and post-test scores as a result of the training conducted by the experimental group.

Findings

As a result of this study, TN (total number of items marked), E1 (number of correct answers skipped), E2 (number of incorrect answers), CP (concentration performance), TN-E (total number of markings-sum of errors) and FR (highest marking number-the lowest marking number) in the sub-dimensions of the d attention test were different in favor of posttest scores.

Discussion

At the end of the study, the fourth-grade students had developed in favor of posttest scores at the focused and selective attention levels. According to Ettrich (1998) and Lauster (1999), attention can be improved by education. In the sessions of the research, activities were carried out to show significance of developing students' selective attention level, developing visual focused attention levels, looking at the visual material as a whole, developing the ability to not give up easily (patience) to the activities requiring mental activity in the students, reading the answer seeker in response to given questions, improving the ability to check spelling mistakes (in assignments and notes they take in class) in written material, and getting feedback. It is known that cognitive processes are an important factor in learning. For this reason, the posttest applications at the end of the study were conducted two months after the pre-test applications in order to be able to reduce the factor that resulted from learning between the pre-test and post-test scores. In this respect, it can be considered that the significant differences in favor of the post-test applications arise from the largely applied practice, which is the difference arising from having learned the test items.

At the end of the training, which was the second finding of the study, the total number of markings in the experimental group was the difference between pre-test-post-test scores in favor of posttest. It was studied on intensification attention in the 3rd and 9th sessions, and on development of selective attention in the 2nd, 6th, 7th and 10th sessions of the research. Providing focus and improving selective attention can

be thought of as avoiding too much time lost on task and improving psychomotor speed.

At the end of the training, which was the third finding of the study, the E1 type error (figurines should be marked skipped without being marked) in the experimental group was different in favor of posttest between the pre-test and post-test scores. One of the attention elements is auto control and self-programming. In the 7th session of the research, it was focused on developing the ability to control students' abilities to check and write regularly in their notebooks, and to check spelling mistakes in written material (notes on homeworks and classroom assignments), while it was focused on reading the answer seeker in the 6th session of the research. It can be considered that these studies have improved self-control and self-programming skills.

At the end of the training, which was the fourth finding of the study, E2 type error in the experimental group (marked items that should not be marked) was different in favor of posttest between pre-test and post-test scores. it might be considered that the skills gained by the students in terms of focusing and paying attention to reduce the post-test E2 error scores.

At the end of the training, which was the fifth finding of the study, in the experiment group, TN_E (total number of markings-total errors) type error pre-test scores was different in favor of post-test. In the recent studies, it can be considered that the development of the focus, the selective attention development, and the ability to continue to work decisively and not give up quickly in response to the activities that require mental activity can increase the psychomotor speed and reduce the number of mistakes made.

At the end of the training, which was the sixth finding of the study, in the experimental group, CP (concentration performance) type error was different in favor of post-test scores between pre-test and post-test scores. In the 5th and 8th sessions of the research, activities that are based on developing not to give up (patience) easily towards activities that require mental activity. When the results are evaluated, it can be said that the studies carried out have increased the concentration performance.

At the end of the training, which was the seventh finding of the study, in the experiment group, FR type (highest number of markings - the lowest number of markings) was different in favor of post-test between pre-test and post-test scores. It can be assumed that the cognitive changes in the task of staying on duty, not giving up, focusing and paying attention to what is needed are the reasons for this instability.

Kaynakça / References

- Anderson, W.L. (1989). *Attention, task and time. The effective teacher: Study guides and reading.*, (Edited by L.W. Anderson) New York. McGraw-Hill Book Company.
- Arkonacı, S.A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi.* (2.Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ashton, T.M. (2001.) Improving attention, reducing behaviour problems, and bolstering self-esteem: The many benefits of play attention. *Journal of Special Education Technology-E-Journal*, 16, 2.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control.* New York and London: Guilford Press.
- Brickencamp, R. (1981). *d2 aufmerksamkeits- belastungs, test: Handanweisung.* Hofre. Göttingen.
- Brickenkamp, R. ve Zillmer, E. (1998). *The d2 Test of Attention.* Seattle, Washington: Hogrefe & Huber Publishers.
- Camgöz, N. (2000). *Renk türü, doymuşluk ve parlaklığın dikkat çekme ve tercih üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Corkum, P. V. ve Siegel, L. S. (1993). Is the continuous performance task a valuable research tool for use with children with attention-deficit hyperactivity disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1217-1239.
- Er, N. (2002). Sürücünün bilişsel süreçlerini anlamak: Trafik güvenliği için ne kadar gerekli ve yeterli. *Türk Psikoloji Yazıları* 5, 9-10.
- Erdamar, G. (2007). Beyin temelli öğrenme. *Eğitim Psikolojisi.* (Ed. Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-trainings- program für kinder*. Göttingen: Vandenhoeck and Rubrecht.
- Irak, M. (1999). *Bölünmüş ve odaklanmış dikkatin olay-ilişkili beyin potansiyellerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım). Ankara: Sim Matbaası.
- 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. *Dev Neuropsychol*, 16,273–295.
- Konrad, J. (1984). *Das Konzentrationsschwache Kind*. Bamberg
- Lauster, U. (1999). *Konzentrationsspiele 1. Für die 1. und 2. klasse*. München: Lentz Verlag.
- Levine, M. D. (1998). *Developmental variation and learning disorders* (Second Edition) Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.
- Levine, M. D. (2002). *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school*. Second Edition. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.
- Meyen, E.L., & Skrtic, T.M. (1995). *Special education and student disability*. Denver. CO: Love Pub Company
- Motavallı, N.M. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi* (ed. Özgür Polvan). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Munden, A ve Arcelus, J. (1999) *The AD/HD handbook. A guide for parents and professionals on attention deficit/hyperactivity disorder*. Jessica Kingsley. Pub. UK.

- Rapp, G. (1982) *Aufmerksamkeit und konzentration: Erklarungsmodelle störungen handlungsmöglichkeiten*. Klinkhart: Bad Heilbrunn/Obb.
- Perry, R.J. ve Hodges, J.R. (1999). Attention and executive deficits in Alzheimer's disease: A critical review. *Brain*, 122, (3), 383–404.
- Ratey, J. J. (2001) *A user's guide to the brain*. New York: Pantheon Books.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R). Türk Psikologlar Derneği.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toker, M.Z. (1993). *Visual algı testi d2'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Vanlı, L. (2001). *Hiperaktif çocuklar tanı ve tedavi*. Ankara. Nobel Tıp Kitabevleri.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yaycı, L. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini grup çalışması yoluyla geliştirme. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1638-1668.
DOI: 10.26466/opus.450972