

PAPER DETAILS

TITLE: Bilinçli Farkındalık ve Dikkat Eğitiminin Öğrencilerin Dikkat Gelişimlerine Etkisi

AUTHORS: Cemal BIYIKLI,Pinar Rahsan ISIK,Deniz DOĞAN

PAGES: 1-36

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/985524>



BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE DİKKAT EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN DİKKAT GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Cemal BIYIKLI¹, Pınar Rahşan IŞIK², Deniz DOĞAN³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.458450	Bu araştırmanın amacı, herhangi bir sorunu (disleksi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, vb.) olmayan öğrencilere belirli bir süre uygulanan bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin, onların dikkatlerinin artmasına neden olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada deneme öncesi modellerden tek gruplu öntest - son test deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yıllarında, Ankara Özel Tevfik Fikret İlkokulu ve Ortaokulundaki dördüncü ve beşinci sınıflarında yürütülmüştür. Veriler Bourdon Dikkat Testinin Harf Formu, Öğretmen Gözlem Formu ve Öğrenci Özdeğerlendirme Formu yardımıyla toplanmıştır. Her bir ölçme aracından elde edilen veriler tekrarlı veriler için varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada iki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi, Özdeğerlendirme Formları ve Öğretmen Gözlem Formlarından aldığı ortalama puanların dönemlere göre anlamlı ölçüde arttığı; öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artmasının dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 09.09.2018	
Kabul 17.12.2019	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Dikkat eğitimi, bilinçli farkındalık, dikkat eğitim programı.	

THE EFFECTS OF MINDFULNESS AND ATTENTION EDUCATION ON ATTENTION DEVELOPMENT OF STUDENTS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.458450	This study aims to investigate whether mindfulness and attention training has any effect on the attention of students with no problems (dyslexia, hyperactivity, attention deficit, etc.) The study was designed according to the single group pre-test – post-test experimental model. The sample consisted of students who were fourth grade in 2014-2015, and fifth grade in the 2015-2016 academic year at Ankara Tevfik Fikret Elementary School and Middle School. The data were collected by means of the letter form of the Bourdon Attention Test, Teacher Observation Form and Student Self-Assessment Form. The data obtained from each measurement means were analyzed by means of variance analysis technique for repeated data. Results of the study showed that the mean scores gathered from the Bourdon Attention Test, the Self-Assessment Forms and the Teacher Observation Forms of the students who received mindfulness and attention training over two academic years increased significantly according to the periods. Moreover, the increase in the mindfulness and duration of attention education of the students caused the levels of attention to increase.
<i>Article History:</i>	
Received 09.09.2018	
Accepted 17.12.2019	
<i>Keywords:</i>	
Attention education, mindfulness, attention education program.	

¹ Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, cemal.biyikli1972@gmail.com, orcid:0000-0002-8060-8977

² Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, pinarri@yahoo.com, orcid:0000-0001-6370-6914

³ Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, deniz.dogan1983@hotmail.com, orcid: 0000-0001-3199-4947

GİRİŞ

İnsanoğlu öğrenebilen ve öğrendiklerini diğer kuşaklara aktarabilen bir varlıktır. Bu etkileşimli süreç, anne karnından itibaren değişime adapte olma şartıyla başlar. İnsan, anne karnından itibaren çok fazla sayıda uyaranla karşılaşmaktadır. Doğum sonrasında da bu uyaranların sayısı, insanın yaşamı boyunca artış göstermektedir. Ancak insanların bilgi işleme sistemine gelen bu uyaranların hepsinin farkında olması mümkün değildir. İnsan bu durumda sistematik bir seçim yapar. Burada sistematik davranılmasının nedeni insanın içinde yaşadığı dünyayı anlamlı kılma ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın sonunda uyaranların beynin bilgi işleme merkezine sistematik olarak çağrılması dikkat kavramıyla açıklanabilmektedir (Amado, 1996).

Dikkat, bilincin açık ve anlamaya dönük olma derecesidir (Rapp, 1982). Dorsch (1987)'a göre dikkat, bir olaya, duruma ya da fikre yönlendirilmiş bilinç durumudur. Camman ve Spiel (1991) dikkati, düşüncenin belli bir süre bir noktaya yönlendirilmesi ve aynı süre içinde diğer uyarıcılara yönelmemesi olarak tanımlamıştır. Dikkat, uyarıcıya ya da uyarıcılara tepkiye yönelmedir (Eggen ve Kauchak, 1992). Ellis ve Hunt (1993)'a göre dikkat insan zihninin bir durum ya da olay üzerine yoğunlaşması, ona odaklanmasıdır. Ott (1994) dikkati, duyu organlarını bir kişiye, olaya, bilgiye veya davranışa yönlendirme derecesi olarak tanımlamıştır. Dikkat, duyuşsal mekanizmalarla alınan uyaranlardan herhangi birinin, diğerlerinden belli amaçlara göre seçilip ayıklanması işlemidir (Aydın, 2001). Er (2002)'e göre dikkat duyuşsal kayda gelen bazı bilgilerin, daha sonraki bilgi işleme sürecindeki seçmenin yoludur. Karaduman (2004) dikkati genel anlamda zihinsel etkinliğin bir durum üzerinde odaklanması olarak tanımlamaktadır. Dikkat, algılamadaki aktif ve seçici bir ögeye verilen isimdir (Yaycı, 2007). Gözalan (2013) dikkati uyarıcının farkında olma olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu (2018) sözlüğünde ise dikkat, duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık olarak tanımlanmıştır. Dikkat ile ilgili tanımlar incelendiğinde dikkatin içinde seçme, yönelme ya da bazılarını dışarıda bırakma gibi ifadelerin ön planda olduğunu görmekteyiz. Bu ifadeler bizi daha çok yoğunlaşma ve odaklanma sözcüklerine götürmektedir.

İnsanlar, uyaran gruplarına farklı biçimlerde odaklanma eğilimi göstermektedir. Odaklanma genellikle iki düzeyde gerçekleşir. Bunlardan biri birincil (başat) diğeri ise ikincil (çekinik) düzeydir. Birincil dikkate yoğunlaşmış dikkat de diyebiliriz. İkincil dikkat ise üzerine odaklanılan uyaranlar içerisinde arka plandaki değişkenlere daha çok yoğunlaşmayı esas alır. Bunlar bazen birbirlerini etkileyebilir. Örneğin, ikincil dikkat odaklanılan birincil dikkat sürecini bozabilir. Organizma farklı konulara ait iki ayrı uyaranla karşılaştığında bunlardan birini seçer ve diğerini dışarıda bırakır, onu gölgeler. Bu durum dikkatin seçici ve eleyici rolü olan bilişsel bir sistem tarafından yönetildiğini gösterir (Aydın, 2001).

Bilişsel sistemi daha ayrıntılı inceleyecek olursak dikkatin bileşenlerini, odaklanmış ve bölünmüş dikkat olarak ikiye ayrıldığını görebiliriz. Odaklanmış dikkat, bir şeyin seçilip sabit tutulması anlamına gelir. Bir başka deyişle dikkatin bu hali seçici dikkat olarak da bilinip dikkatin bir uyarıcı üzerinde yoğunlaşmış halini gösterir. Bölünmüş dikkat ise, organizmanın dikkatini birden fazla uyarıcıya yoğunlaştırmasıdır. Dikkatin bölünmüş olması için organizmanın bilinçli olarak en az iki uyarıcıya dikkatini vermesi gerekir (Soysal, Yalçın ve Can, 2008).

Dikkatin iki bileşeni incelendiğinde bölünmüş dikkatin, odaklanmış dikkatten zorluk derecesinin uyarıcı sayısı ve organizmanın harcayacağı güç göz önüne alındığında daha zor olduğunu söyleyebiliriz. Makalenin yazarları, organizmanın dikkat sürecinde odaklanma ve bölünme bileşenlerindeki harcayacağı performanstaki zorluk derecesini göz önüne alarak dikkati dört zorluk derecesine bölmüştür. Bunlar seçici-odaklanmış dikkat, değişen dikkat, sürekli dikkat ve bölünmüş dikkattir. Yazarlar tarafından bu aşamalandırma yapılırken dikkat kavramı için önemli sayılan odaklanma süresi ve uyarıcı sayısı göz önüne alınmıştır. Ayrıca yapılan aşamalandırma bu çalışmanın denel işleminde kullanılan etkinliklerin düzenlenmesinde de kullanılmıştır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat faktörünün birçok rolü vardır. Ayrıca dikkat, bireylerin bilişsel şemalarının erken yaşlardan itibaren şekillenmesinde önemli bir etkidir (Derryberry ve Reed, 1996). Dikkatini uzun süre toplayabilen öğrencilerin öğrenme düzeyi ile dikkatsiz ya da dikkatini uzun süre devam ettiremeyen öğrencilerin öğrenme biçimleri ve hızları birbirinden farklıdır. Öğrencilerin bir ders saati içinde dikkatlerinde gösterdikleri devamlılık, öğrenme sürecini etkileyen en önemli bilişsel değişkendir (Armbruster ve Anderson, 1988). Çevremizdeki herhangi bir nesneyi tanımamız için dikkatimizi o nesne üzerinde toplamamız gerekir. Bu noktada dikkatin önemli özelliklerinden birisinin de seçicilik olduğunu söyleyebiliriz. İşlevselci ekolün temsilcilerinden William James “Bir işle daha etkili ilgilenebilmek için öteki işlerden uzaklaşmak gerekir.” der. James, bu ifadesiyle dikkatin seçicilik özelliğini vurgularken aynı zamanda o ana odaklanmak gerektiğinin dikkat için önemini de belirtir (Akt. Soysal, Yalçın ve Can, 2008). Bireylerin dikkatlerini içinde bulundukları anda tutması da “bilinçli farkındalık (mindfulness)” kavramı ile açıklanmaktadır (Özyeşil, 2011).

Bilinçli farkındalık, bireylerin o anda meydana gelmekte olanları ya da yaptıklarını, yargılamadan ve kabul edici bir tavırla dikkatlerini vermesi olarak tanımlanır (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Bishop (2004) bilinçli farkındalığı, kabul, deneyime açıklık ve merakla ilişkili bir yetenek ve şu anki deneyimlerin farkındalığını kaçırmamak için düzenli bir dikkat süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bilinçli farkındalık, bireylerin baş edemediği kötü durumlarda ortaya çıkan olumsuz duygularını bastırmaya, değiştirmeye ya da onlardan uzaklaşmaya çalışmadan; kendini acımasızca yargılamadan, olumsuz duygularıyla açıkça yüzleşmeyi seçmesidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005). Germer (2005) bilinçli farkındalığı o anda olabilmek olarak tanımlar. Bilinçli farkındalık geçmişe dair

düşünsel senaryolar kurmanın ve gelecekteki olacaklara kaygılanmanın dışında şu ana dikkatin verilmesidir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006).

Günlük yaşamda normal bir işleyişin belirgin özellikleri dikkat ve farkındalık olabilir. Bilinçli farkındalık var olan deneyime ya da içinde bulunulan o andaki gerçekliğe yönelik geliştirilmiş bir dikkat ve farkındalık olarak tanımlanabilir (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011). Bir başka deyişle bilinçli farkındalık, bireylerin enerjilerini hem o an yaşadıklarını derinlemesine incelemede hem de olumsuz psikolojik etkilerle baş etmede kullanabilmelidir (Sarıçalı ve Satıcı, 2017). Bilinçli farkındalıkla ilgili tanımlar incelendiğinde “yaşanılan o anın (the living moment)” önemli olduğu görülmektedir. Germer, Siegel ve Fulton (2005) anların ortak özelliklerini açıklamıştır (Akt. Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011, s.226-227). Bilinçli farkındalık anları:

1. Kavramsal değildir (nonconceptual): Bilinçli farkındalık, düşünce süreçlerinden geçmeden meydana gelen farkındalık halidir.
2. Şimdi odaklıdır (present- centered): Bilinçli farkındalık, her zaman şimdiki andadır. Yaşadıklarımız hakkındaki düşüncelerimiz şu anın bir adım sonrasındır.
3. Yargılayıcı değildir (nonjudgemental): Eğer yaşadıklarımızın bundan farklı olmasını istiyorsak, farkındalık serbest bir şekilde oluşmaz.
4. Maksatlardır (intentional): Bilinçli farkındalık, her zaman belirli bir yere yönlendirilmiş dikkati gerektirir. Dikkatini şimdiki ana tekrar yönlendirme, bilinçli farkındalığa zaman içinde süreklilik kazandırır.
5. Katılımcı gözlemi gerektirir (participant observation): Bilinçli farkındalık, olayların dışında ilgisiz bir gözlemcilik değildir, zihin ve bedeni daha yakından hissetmektir.
6. Sözel değildir (nonverbal): Bilinçli farkındalık deneyimi, sözün esareti altında değildir; çünkü farkındalık, kelimeler zihinde ortaya çıkmadan önce oluşur.
7. Keşfe dayalıdır (exploratory): Bilinçli farkındalık, her zaman algının daha ince düzeylerini araştırır.
8. Özgürleştiricidir (liberating): Bilinçli farkındalık, her ana koşullanmış kederlenmeden kurtulmayı sağlar.

Bilinçli farkındalığın tutum, dikkat ve isteklilik olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Bilinçli farkındalık sürecinin tutum bileşeni içinde, onay, güven, sabır, merak, şefkat, yargısız ve barışçıl olma davranışları bulunmaktadır (Bishop ve diğ., 2004; Kabat-Zinn, 2003; Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman, 2006). Dikkat bileşeni içinde, odaklanma, sürekli dikkat ve dikkati bir uyarandan diğerine yönlendirebilme becerileri vardır. Farkındalık sürecindeki üçüncü bileşen olan isteklilik bileşeni içinde

ise; dikkati yönlendirme, dikkati sürdürme ve dikkati bir arada tutma özellikleri bulunmaktadır (Bishop ve diğ., 2004). Görüldüğü gibi, dikkat ve farkındalık kavramları birbirinin içinde yer alan ve birbirini etkileyen kavramlardır. Öğrencilerin farkındalık seviyelerini arttırmak amacıyla yapılacak olan çevrenin farkına varma, yaşadığı çevre içinde kendi varlığının farkına varma, vücudunun farkına varma ve bilişsel süreçlerinin farkına varma gibi farkındalık aşamalarının öğrencilerle belirli bir program çerçevesinde çalışılmasının; öğrencilerin dikkat ve odaklama seviyelerini arttırmada, kendini anlama ve kendini kontrol edebilme becerilerinin gelişiminde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalık dikkatin, duyguların ve anlamanın gelişiminde, bedeni, kişisel ilişkileri, çevreyi farketme onlarla koordinasyonu sağlamada gerekli olan bir beceridir (Thich ve The Plum Village Community, 2011). Bilinçli farkındalık, bireylerin bir miktar dayanıklı olmasını da gerektirdiğinden, onların içsel güçlerini geliştirip içinde bulundukları stresli durumdan çıkmasına da yardımcı olur (Newsome, 2009). Bu anlamda bakıldığında bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin genellikle danışma psikolojisinde kullanılması daha uygundur. Bir başka deyişle bilinçli farkındalık psikolojik destek gerektiren müdahalelerde kullanılması daha uygunmuş gibi görünebilir. Ancak bilinçli farkındalık günümüzde başta eğitim alanında olmak üzere önemi giderek artan “bir eğitim aracı” olarak kabul edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dikkat ve bilinçli farkındalığın birlikte işe koşulduğu eğitim programının etkililiğine ilişkin araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Klonoff (2010)’un yaptığı araştırmayı, yaptığımız çalışmayı örnekleyebilen nadir çalışmalardan birisi olarak görebiliriz. Klonoff, yaptığı çalışmada psikoterapi destekli bilinçli farkındalık ve dikkat eğitim programının, dikkatin gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırmalarda daha çok dikkat ve bilinçli farkındalığın ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Hazırlanan eğitim programlarının dikkatin geliştirdiğini ortaya koyan alanyazında çok sayıda araştırma (Bozan ve Akay, 2012; Diebel ve Feige, 1998; Ettrich, 1998; Kaymak, 2003; Kaymak, 2003; Karaduman, 2004; Karaduman, 2004; Lauster, 1999; Sohlberg ve Mateer, 1987; Yavuz, 2014; Yayıcı, 2007) bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, bilinçli farkındalık ile desteklenen eğitim programının etkililiğinin incelenmesine yönelik araştırmalar (Bohlmeijer, Prenger, Taal ve Cuijpers, 2010; Carmody ve Baer, 2008; Colle, Vincent, Cha, Loehrer, Bauer ve Roedler, 2009; Ekblad, 2008; Falkenström, 2010; Körükçü ve Kukulu, 2015; Lykins ve Baer, 2009; Tsang, Mok, Lam ve Lee, 2012; Weinstein, Brown ve Ryan, 2009; Whitebird, Kreitzer, Crain, Lewis, Hanson ve Enstad, 2013; Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian, 2010) bulunmaktadır. Bu araştırmaların daha çok bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının stresi azaltmaya yönelik olduğu görülmüştür. Sözü edilen araştırmalarda bilinçli farkındalık psikolojik destek oluşturmak ya da meditasyon yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılması gerekir. Bir başka deyişle bireylerin öğrenilecek materyale dikkatlerini yoğunlaştırması ön şart niteliğindedir. Eğer öğrenme-öğretme sürecinde ön şart niteliği yerine getirilmezse, öğrenciler süreçte ders dışı konularla ilgilenmeye yönelebilir (Selçuk, 2001). Yavuz (2014) araştırmasında dikkat düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, dikkat düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğrenme çıktılarının niteliğinin daha yüksek olduğunu ortaya koyarak öğrenme sürecinde bireylerin dikkatlerini toplamının önemini bir kez daha vurgulamıştır.

Alanyazın incelendiğinde dikkatle ilgili çalışmaların daha çok dikkat eksikliği olan bireylere yönelik olduğu görülmektedir. Hâlbuki dikkat, öğrenme için ön koşul niteliği taşımaktadır. Sadece dikkat eksikliği olan öğrencilerde değil, bütün düzeylerdeki öğrencilerin dikkatleriyle ilgili eksiklikleri giderildiğinde, bireylerin öğrenme çıktılarının niteliğinde artış kaydedileceğini söyleyebiliriz. Öğrenme çıktıları, öğrenci açısından bakıldığında akademik başarı ya da not olarak değerlendirilmektedir. Dikkatin gelişimi öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca çok önemli bir yere sahip olan akademik başarılarını da etkilemektedir. Dikkatin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarla da öğrencilerin ilerleyen yıllarda onları akademik başarı anlamında üzecek sorunların da azaltılmasına neden olabilir (Ettrich, 1998).

Dikkat geliştirici ve bilinçli farkındalık etkinlikleriyle hazırlanan öğretim programının öğrencilerin dikkat düzeylerini geliştirme; bilinçli farkındalığı bir meditasyon aracı olma dışında öğretim sürecinde de kullanılabileceğini gösterme; dikkatin geliştirilebilir bir özellik olduğu bilincini uyandırma; dikkatin geliştirilebildiğini birden fazla ölçme aracıyla test etme; dikkati geliştirecek etkinliklerin uzun bir zaman diliminde, belirli periyotlarla uygulanması gerektiğini gösterme yönüyle yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma dikkat eksikliği ya da hiperaktivite bozukluğu olmayan öğrencilerin dikkatlerini geliştirmeye yönelik olması; yarı deneysel çalışma olması; araştırmalarda oldukça az rastlanan iki yıllık bir denel işlem sürecini kapsaması; dikkat geliştirme programlarına seçici-odaklanmış, değişen, sürekli ve bölünmüş dikkat süreçlerine yer verilmesi gerektiğini işaret etmesi yönüyle de öğretmen, psikolojik danışman, özel eğitim ve program geliştirme uzmanlarına fikir vereceği düşünülmektedir.

Dikkat sorunlarının daha çok ilkokulda öğrenim gören çocuklarda belirgin bir şekilde ortaya çıktığını düşünecek olursak öğrencilerin bu yaşlarda aldıkları dikkat eğitimlerinin onların hem öğrenim süreçlerine hem de günlük yaşamlarına olumlu katkılarının olacağını söyleyebiliriz. Bilinçli farkındalık gibi özellikle stres azaltma yönteminin, dikkati geliştirici bir özelliğinden yararlanılması bu alanda çalışan araştırmacılara önemli bir ipucu sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı, herhangi bir sorunu (disleksi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, vb.) olmayan öğrencilere belirli bir süre uygulanan bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin, onların

dikkatlerinin artmasına neden olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca uygun olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: İki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin dikkat gelişimleriyle ilgili ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar dönemlere göre (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu cümlede belirtilen problemten hareketle aşağıdaki alt problemlere çalışmada yanıt aranmıştır:

- Herhangi bir sorunu (disleksi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, vb.) olmayan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testinden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Herhangi bir sorunu (disleksi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, vb.) olmayan öğrencilerin, dikkat gelişimlerine yönelik öğretmen gözlemlerinden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Herhangi bir sorunu (disleksi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, vb.) olmayan öğrencilerin dikkat gelişimlerine yönelik özdeğerlendirmelerden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırmada deneme öncesi modellerden tek gruplu öntest-sontest deneme modeli kullanılmıştır. Tek gruplu öntest-sontest modelinde, bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Deney öncesi ve deney sonrası ölçümler vardır (Karasar, 2015).

Araştırmada tek gruplu öntest-sontest modeli, birbirleriyle devamlılığı olan üç süreç ve bu süreçlerden elde edilen verilerle düzenlenmiştir. Denel işlemde uygulanan 2014-2015 öğretim yılının başındaki (birinci) ölçüm öntest, sonundaki (ikinci) ölçüm sontesttir. 2015-2016 öğretim yılındaki denel işlem için 2014-2015 öğretim yılının sonundaki (ikinci) ölçüm öntest, 2015-2016 öğretim yılının sonundaki (üçüncü) ölçüm sontesttir. İki öğretim yılı için ise, 2014-2015 öğretim yılının başındaki (birinci) ölçüm öntest, 2015-2016 öğretim yılının sonundaki (üçüncü) ölçüm sontesttir. Denel işlem süreci ve veri seti Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Denel işlem süreci ve veri seti

2014-2015 öğretim yılının başında (birinci) ve sonundaki (ikinci) ölçümlerle, 2014-2015 öğretim yılı sürecindeki uygulamayı (birinci denel işlemi) kapsamaktadır.	2014-2015 öğretim yılının sonundaki (ikinci) ve 2015-2016 öğretim yılının sonundaki (üçüncü) ölçümlerle, 2015-2016 öğretim yılındaki uygulamayı (ikinci denel işlemi) kapsamaktadır.	2014-2015 öğretim yılının başındaki (birinci) ve 2015-2016 yılının sonundaki (üçüncü) ölçümlerle, 2014-2015 ve 2015-2016 iki öğretim yıllarındaki uygulamaları (üçüncü denel işlemi) kapsamaktadır.
---	--	---

I. Süreç ve Veri Seti

II. Süreç ve Veri Seti

III. Süreç ve Veri Seti

Dikkat düzeyindeki gelişim zaman alacağı düşüncesinden hareketle çalışmanın iki öğretim yılı gibi uzun bir zaman diliminde yapılmasına karar verilmiştir. Denel işlem süresinin uzun tutulmasının sebebi, öğrencilerin dikkatlerindeki gelişimin daha rahat gözlenebileceği düşüncesidir. Alanyazında özellikle yurt dışındaki çalışmalarda dikkatle ilgili uzun zaman dilimine yayılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ruff (1986) 1, 2, 3 ve 5 yaşındaki çocukları gözlemleyerek odaklanmış dikkat sürelerini belirlemek amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma yaklaşık 3.5 yıl sürmüştür. Butler ve Copeland (2002) araştırmalarında geliştirdikleri programın çocukların kanser hastalığı sonrasında dikkat becerilerinde gelişime neden olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 50 saatlik oturumu kapsayıp altı ay sürmüştür. Yaptığımız araştırma ise 34 saatlik oturumu kapsamaktadır.

Dikkat ve bilişsel özellikleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu düşünmekteyiz. Araştırma sürecinde, denel işleme katılan öğrencilerin olgunlaşma özelliğinden dolayı hem dikkat hem de bilişsel özelliklerinde bir miktar gelişme olabilir. Aynı zamanda önceki paragrafta açıklanan araştırmalarda olduğu gibi, dikkat gelişiminin uzun süreli araştırmalarda ele alınması daha nitelikli bulgular elde edilmesine olanak verebilir. Bu nedenle dikkat sürecinin gözlenmesi için verilen süre araştırmanın hem güçlü hem de aynı zamanda zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan model tek gruplu öntest-sontest modelidir. Model zayıf deneysel desen olarak adlandırılrsa da, elde edilen verileri tamamen yok sayamayız. Bu model, deney grubuyla eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmak mümkün olmadığı ve denel işlem sürecinde bazı değişkenleri kontrol altına almak zor olduğu için kullanılmıştır (Christensen, Johnson, Turner, 2015; Karasar, 2015).

Yarı deneysel desenlerde çok sayıda ölçüm yapmak denel işlem sürecindeki bağımsız değişkenin etkisini korumaya yardım eder (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Araştırmada üç ölçüm yapılmıştır. Her ölçümde üçer ölçme aracı kullanılmıştır. Yani toplamda dokuz ölçüm yapıp dokuz ayrı veri toplanmıştır. Dolayısıyla ölçüm sayısı artırılarak araştırmada bağımsız değişkenin etkisi önemli ölçüde hissettirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimidir. Eğitimler iki yıl boyunca 15 günde bir rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenleri tarafından verilmiştir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin dikkat gelişimleridir.

Denel işlemlerin uygulandığı süreçte, öğrencilerin ve ailelerin evlerindeki görev ve sorumlulukları, dikkat gelişimleri için ihtiyaç duyulacak kaynak, araç ve gereçlerle destekleyici diğer etkinlikler kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Modelin şematik gösterimi Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1
Modelin şematik gösterimi

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}

G₁: Deney grubu

X: 15 günde bir, 1 saatlik bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi

O_{1,1} – O_{1,2}: Öğrencilerin dikkatleriyle ilgili öğretmen gözlemleri, öğrencilerin dikkatleriyle ilgili özdeğerlendirmeleri ve Bourdon Dikkat Testinden elde edilen birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlere ait puanları

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2014-2015 öğretim yılının başında öntest-sontest tek gruplu deneme modeli gereğince, deneme uygulaması yapılacak dördüncü sınıf öğrencilerine (uygulama yapılmadan önce) Bourdon Dikkat Testi uygulanmış, öğrencilere dikkatleriyle ilgili özdeğerlendirme formu, öğretmenlere de öğrencilerin dikkat gelişimleriyle ilgili gözlem formu doldurtulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere bir öğretim yılı boyunca on beş günde bir, birer saat olmak üzere alanında uzman rehberlik ve psikolojik danışma öğretmeni tarafından bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi verilmiştir. 2014-2015 öğretim yılının sonunda başlangıçta uygulanan ölçme araçlarının üçü de tekrar uygulanmıştır. 2015-2016 öğretim yılında beşinci sınıf olan deney grubu öğrencilerine bir öğretim yılı boyunca on beş günde bir birer saat olmak üzere alanında uzman rehberlik ve psikolojik danışma öğretmeni tarafından bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi dördüncü sınıftakilerden farklı ama aynı amaca hizmet eden etkinliklerle uygulanmıştır. 2015-2016 öğretim yılının sonunda, bir önceki yılın başında ve sonunda uygulanan üç ölçme aracı tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, uygulama alanı olarak araştırmacıya sağladığı fiziksel, yönetsel ve uygulama kolaylıkları nedeniyle 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yıllarında, Ankara Özel Tevfik Fikret İlkokulu ve Ortaokulundaki dördüncü ve beşinci sınıflarında yürütülmüştür. Çalışmanın yapıldığı grubun 2014-2015 yılında dördüncü sınıf, 2015-2016 öğretim yılında da beşinci sınıf öğrencilerinin olduğunu, MEB programlarının uygulandığını, yabancı dil (Fransızca) dışında diğer bütün okullardaki

derslerin haftalık ders saatleri ile aynı olduğunu, derslerin 8.30 – 16.15 arasında olup günde kırkar dakikadan sekiz ders yapıldığını, öğrencilerin herhangi bir sınavla (başarı/yetenek) öğretim sürecine yerleşmediğini örneklemenin özellikleri olarak söyleyebiliriz. Bu çalışma; çalışma grubu olarak Ankara Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulunda 2014–2015 öğretim yılında dördüncü sınıf, 2015-2016 öğretim yılında da beşinci sınıf olan öğrencilerle; konu alanı olarak seçici, seçici-değişen, sürekli ve bölünmüş dikkat etkinlikleri ve bunların öğretmen-öğrenci görüşlerine ve dikkat gelişimlerine etkisi ile sınırlıdır. Çalışma grubunda 126 öğrenci bulunmaktadır. 126 öğrencinin 65'i kız, 61'i erkektir. Bir başka ifadeyle örneklem grubundaki kızların oranı % 51.58, erkeklerinki ise % 49.42'dir. Çalışma grubu, okulların psikolojik tanı koyma yetkisi bulunmadığından sınıfta bulunan ve okul yönetimi tarafından özel eğitime ihtiyacı olmayan, bir başka deyişle normal olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu anlamda Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı alanında uzman olan bir doktordan tanı almamış öğrenciler normal kabul edilmektedir. Çalışma grubuna alınan 126 öğrencinin seçiminde dikkat eksikliği, disleksi, hiperaktivite gibi “öğrenmeyi etkileyen zorluğu” bulunan bu anlamda tanı konulmuş herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

Alanyazına göre bireylerin dikkat davranışlarındaki gelişimlerin en çok 6-12 yaş arasında, yani orta çocukluk döneminde olduğu ifade edilmektedir (Kaymak, 2003). Bu nedenle özellikle ilkokulun başından ortaokulun ilk iki senesine kadarki süreçte dikkat toplama becerisine özel bir önem verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Ayrıca çalışmayı yürüten grubun uzun yıllar süren gözlemleri sonucunda dikkat toplama ile ilgili şikâyetlerin en çok bu yaşlardaki çocuklardan geldiği görülmüştür. Eğer bu yaşlardaki çocuklara dikkat toplama eğitimi verilirse, daha sonraki yıllarda özellikle ortaokul ve lise seviyelerinde bu tarz sorunların daha az yaşanılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmada yukarıdaki sürecin bir parçası olan 4. ve 5. sınıftaki öğrenciler (10 ve 11 yaş) çalışma grubu olarak seçilmişlerdir.

Denel İşlem

Denel işleminde uygulanmak üzere ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıflarda öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla bilinçli farkındalık ve dikkat geliştirme öğretim programı hazırlanmıştır. Program, iki rehberlik ve psikolojik danışma öğretmeni ve bir program geliştirme uzmanı tarafından oluşturulmuştur. Program hazırlanırken öncelikle hangi ihtiyaca yönelik hazırlanacağı yönetici, öğretmen ve uzmanlarla görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Alanyazın taraması sonucu dikkat geliştirme süreci basitten karmaşığa olacak şekilde seçici-odaklanmış, değişen, sürekli ve bölünmüş dikkat olarak aşamalandırılmıştır. Her aşamaya yönelik kazanımlar yazılmış, yazılan kazanımlara uygun etkinlikler ve materyaller tasarlanmıştır. Hazırlanan program, üç rehber öğretmen (Her biri 10-15 yıl meslek deneyimine sahip), bir program geliştirme uzmanı (20 yıl mesleki deneyime sahip), bir ölçme değerlendirme uzmanı (Mesleğinde 10 yıl deneyimli) ve iki sınıf öğretmeni (5-7 yıl mesleki deneyime sahip) tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda

etkinliklerde ve programda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Tasarlanan etkinliklerden bazıları örnek olarak denel işleme başlamadan önce uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen dönütlere göre etkinlikler yeniden düzenlenmiştir. 2014-2015 öğretim yılında uygulanacak denel işleme başlamadan önce öğrencilere Bourdon Dikkat Testi uygulanmış, öğrencilerden kendi dikkatlerine ilişkin görüşlerini, öğretmenlerden de öğrencilerin dikkat düzeylerine ilişkin görüşlerini bir form aracılığıyla belirlemeleri istenmiştir. Denel işlem, okuldaki tüm dördüncü sınıflara, sınıflarda ya da farklı mekânlarda (laboratuvar, kütüphane, okul bahçesi, koridor, vb.) uygulanmıştır. Her ders kırk dakika sürmüştür. Her ders saatinin bir bölümü bilinçli farkındalık, bir bölümü de dikkat eğitime yönelik yapılmıştır. Bilinçli farkındalık ve dikkat etkinlikleri uygulamayı yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından verilmiştir. Hem bilinçli farkındalık hem de dikkat etkinlikleri kaynak taramaları ve öğretmenlerin mesleki tecrübeleriyle oluşturulmuştur. Bilinçli farkındalık etkinliklerinde öğrencilerin rahatlaması ve odaklanması birlikte ön plandayken, dikkat etkinliklerinde sadece odaklanmayı gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Örneğin, bir dersin ilk 15 dakikasında öğrencilere çeşitli nefes egzersizleri yaptırılıp öğrencilerin nefes alıp verişlerinde havanın ılıkliğini ve serinliğini hissetmesi, onları rahatlattığını görmesi sağlanmıştır. Aynı dersin ikinci bölümünde ise öğrencilerden boş bir kâğıda verilen yönergelere dikkat edip şekiller çizmesi, şekilleri istenilen renkte boyaması ve şekillere çeşitli görselleri yapıştırması istenmiştir. Denel işlemin uygulandığı her bir dersin planı ayrı ayrı hazırlanmıştır. Derslerde öğrencilere, kendilerini rahat hissedebilecekleri, korkmadıkları, dersten zevk alabilecekleri (bir sonraki dersi iple çekecekleri) ve başarılarının ölçülmediği bir ortam hazırlanmıştır. Etkinlikler basitten, karmaşığa doğru sıralanmıştır. Çalışmalar sırasında öğrencilerin kendi hatalarını kendilerinin bulmasına olanak verilmiştir. Bir alıştırmayı tüm öğrencilerin bitirmesi beklenmiş ve daha sonra farklı bir çalışmaya hep birlikte geçilmiştir. Uygulamalar süresince öğrencilerin çalışmalara isteyerek katıldıkları gözlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda beşer adet dördüncü ve beşinci sınıf bulunmaktadır. Yönetim tarafından belirlenen 15 günlük periyotlardaki birer saat, o sınıfın dikkat dersi olmuş ve uygulama sınıflarda aksamadan yapılabilmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerine bir öğretim yılı boyunca 17 saat bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi verilmiştir. Öğretim yılının sonunda denel işleme başlamadan önceki ölçme araçları aynı şekilde uygulanmıştır. Aynı öğrenciler beşinci sınıfa geldiklerinde, bir öğretim yılı boyunca 17 saatlik bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi (aynı kazanımlara yönelik farklı etkinliklerle) almışlardır. Öğretim yılı sonunda daha önce uygulanan ölçme araçları aynı şekilde tekrar yapılmıştır. İki öğretim yılında denel işlemin uygulandığı gruba toplam 34 ders saati dikkat eğitimi yapılmıştır. Böyle bir çalışmanın yapılacağı ailelere bildirilmiş, onların onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bourdon Dikkat Testi

Bourdon Dikkat Testi'nin 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 işaretlemedir. Testin harf formunda toplam 660 harf bulunmaktadır. Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta, sayfada toplam 450 adet küçük görsel yer almaktadır. Testin uygulanması için belirlenmiş bir yaş sınırı yoktur. Ancak harf formu için, çocukların harfleri tanınması 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 (Karaduman, 2004).

Bu araştırmada Bourdon Dikkat Testi'nin 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. Testten alınabilecek en yüksek puan 110 olarak belirlenmiştir. Bireyin puanının yükselmesi, dikkat düzeyinin arttığını göstermektedir.

Bourdon Dikkat Testi'nin harf bölümüyle ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları şu şekildedir: Karaduman (2004) yaptığı araştırmada Bourdon dikkat testinin harf formunu kullanmıştır. Test tekrar test yöntemi kullanarak bulduğu güvenirlik katsayısı .78'dir. Karaduman, aynı araştırmada Bourdon Dikkat Testi ile d2 dikkat testinden elde edilen puanları hesaplayarak ölçüt geçerlik katsayısını .63 bulmuştur. Kaymak (2003), Bourdon Dikkat Testi'nin geçerliğini “Benzer Ölçekler Geçerliği Yöntemi” ile hesaplamıştır. Benzer ölçekler geçerliği için, Bourdon Dikkat Testi'nin benzer ölçeği olarak Turgay (1995) tarafından geliştirilen “Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-VI' e Dayalı Tarama Ve Değerlendirme Ölçeği”nin “Dikkat Eksikliği, Aşırı Hareketlilik, Dürtüsellik” alt başlıklarını içeren 1. bölümü (iki alt ölçeği) kullanılmıştır. Karşılaştırmada ölçeklerin farklı özellikleri ölçtükleri için negatif yönlü bir ilişki çıkması beklenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayısı $r = -.714$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç .01 düzeyinde anlamlıdır. Kaymak, yine aynı araştırmasında Demirlibağçe İlköğretim okulundaki 150 2. ve 3. sınıf öğrencisiyle yaptığı uygulamada, Bourdon Dikkat Testi'nin harf formu için Test Tekrar Test Yöntemiyle elde ettiği güvenirlik katsayısı .94'tür. Bu araştırma için Ankara'daki devlete ait bir ilkokulun iki dördüncü iki de beşinci sınıfında öğrenim gören 112 öğrenciye birer ay aralıkla (Ocak 2014 – Şubat 2014) Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Test Tekrar Test yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur.

Öğretmen Gözlem Formu

Gözlem formunun oluşturulabilmesi için ilgili alanyazın, araştırmanın alt problemleri ve benzer amaçla hazırlanmış olan gözlem formları incelenmiş; gözlemlere yön verecek maddelere karar verilmiştir. Gözlemlerin amacı da dikkate alındığında yapılandırılmış bir gözlem formunun kullanılması uygun bulunmuş; belirlenen maddeler dikkate alınarak form biçimlendirilmiştir. Hazırlanan form daha önce benzer veri toplama araçlarını kullanmış üç uzmanın (iki rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni) görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Ayrıca form geliştirilirken uzmanlardan madde sayısının yeterliği ve kapsayıcılığı konusunda fikirleri alınmıştır.

Öğrencilerdeki dikkat gelişiminin gözlemlendiği gözlem formu “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, ve “hiçbir zaman” olmak üzere 5’li derecelendirilmiş ve 11 maddeden oluşturulmuştur. Araştırma süreci kapsamında gözlem formu birinci denel işlemin başında ve sonunda; ikinci denencel işlemin sonunda her şubenin sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler süreçte elde ettikleri gözlemlerini not etmiş, son hallerini gözlem formuna işaretlemişlerdir. Gözlem formunu dolduracak sınıf öğretmenlerine, gözlem formlarını doldurmadan önce araştırmanın tanıtılması, gözlem formunun nasıl puanlanacağına belirlenmesi ve gözlem formunun yapısı hakkında bilgi vermek amacıyla bilgilendirme toplantısı yapılmış, ayrıca süreçte de sık sık bir araya gelinerek gözlem formunun işlerliğine ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencilere ilişkin gözlem formunu sınıf öğretmenlerince doldurulmasının istenmesinin nedeni, sınıf öğretmenlerinin 20 saat civarında o sınıfla çalışıyor olmasındandır. Öğrencilerin gözlem formundan aldıkları toplam puanların ortalaması yardımıyla öğrencilerin dikkat gelişimlerini tespit etmeye ilişkin nicel verileri toplanmıştır. Formun Test Tekrar Test yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı .81 bulunmuştur.

Formun deneme uygulaması 15.04.2014– 15.05.2014 tarihleri arasında çeşitli ilköğretim okullarındaki 4. sınıfta derse giren sekiz sınıf öğretmeni tarafından kendi sınıflarındaki öğrencilerine uygulanmıştır. Toplam 242 öğrenci üzerinde yapılan deneme uygulaması sonuçları ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için analiz edilmiştir.

Dikkat gelişimine yönelik 11 maddelik Öğretmen Gözlem Formunun deneme uygulamaları sonucunda, aritmetik ortalamasının 30,66 ve standart sapmasının 9,01 olduğu belirlenmiştir. Standart sapma bir miktar yüksek görünebilir ancak bu değerin bir deneme uygulaması sonucu elde edilmesi ve standart sapmanın bireyleri ayırıcı bir özelliği sahip olması açısından önemlidir. Formun deneme uygulaması Cronbach Alpha katsayısı “.78” olarak hesaplanmıştır. Buna dayalı olarak formun güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Gözlem Formunun belirlenen yapısı DFA ile de test edilmiştir. Burada kullanılan gözlem formu bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının tek boyutlu olup olmadığı ve gözlemcilerin

ölçülecek özelliğin boyut yapısına ilişkin ön bilgileri olmasını test etmek için DFA yapılmıştır. Aynı amaçla Öğrenci Özdeğerlendirme Formuna da DFA yapılmıştır. Faktör yük değerleri ve R² değerleri yüksek olduğundan bütün maddelerin forma alınmasına karar verilmiştir. Gözlem formuna alınan toplam 11 maddenin faktör yükleri .29 (Madde 2) ile .67 (Madde 10) aralığında değişmektedir. Bunun yanında R² değerlerinin de oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak, ölçek maddeleri için yapılan DFA ile elde edilen faktör yükleri/regresyon katsayıları (etki katsayısı) incelendiğinde, ölçek maddelerinin öngörülen yapıyı doğruladığı görülmektedir. Tek boyuttan oluşan örtük yapıya ilişkin elde edilen model test edildiğinde hesaplanan ki-kare, ki-kare/serbestlik derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 2 de sunulmaktadır. Ayrıca tabloda indeksler için; Hu ve Bentler (1999), Browne ve Cudeck (1993), Kelloway (1998), Schumacker ve Lomax (2004), Jöreskog ve Sörbom (1993)'e göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri de yer almaktadır (Akt. Sun, 2005; Acar ve Öğretmen, 2007).

Tablo 2

DFA ile kurulan tek boyutlu örtük yapıya ait DFA sonuçları (Öğretmen Gözlem Formu)

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2 / sd	0-3	3-5	1.47	Mükemmel uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.045	Mükemmel uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.90	İyi uyum
NNFI	.95 ≤ NNFI (TLI) ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95	.91	İyi Uyum
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95	.90	İyi Uyum
RMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .08	.059	İyi uyum
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.95	Mükemmel uyum
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.93	Mükemmel uyum

Tablo 2’de görüldüğü gibi DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerler aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında, ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci Özdeğerlendirme Formu

Öğrencilerin dikkat gelişimlerini değerlendirebilmeleri için öğretmen gözlem formunda yer alan maddeler ve maddelerin derecelendirme biçiminin aynısından özdeğerlendirme formu hazırlanmıştır. Özdeğerlendirmenin ve toplanan verilerin amacı dikkate alındığında, öğretmen gözlem formunda olduğu gibi yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form daha önce benzer veri toplama araçlarını kullanmış üç uzmanın görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Özdeğerlendirme formundan alınan toplam puanların ortalaması öğrencilerin dikkat gelişimlerini tespit etmeye ilişkin nicel veriler olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin dikkatlerindeki gelişimi değerlendirebilmeleri için “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, ve hiçbir zaman” olmak üzere 5’li derecelendirilmiş ve 11 maddeden oluşturulmuştur. Deneme uygulaması 15.04.2014–15.05.2014 tarihleri arasında çeşitli ilköğretim okullarındaki 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda uygulama ilkelerine ve yönergeye uygun şekilde cevaplanmamış formlar işleme alınmamış ve toplam 228 öğrenci üzerinde yapılan deneme uygulaması sonuçları ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için analiz edilmiştir.

Dikkat Gelişimine Yönelik Öğrenci Özdeğerlendirme Ölçeğinin, 11 maddelik formunun deneme uygulamaları sonucunda, aritmetik ortalamasının 41,36 ve standart sapmasının 14,82 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin deneme uygulaması Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Buna dayalı olarak ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenci Özdeğerlendirme Ölçeğinin belirlenen yapısı DFA ile de test edilmiştir. Ancak bu analizde 6. ve 7. maddeler arasındaki hata varyansları ilişkili bulunduğundan bu maddelerin hata varyansları ilişkilendirilerek tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmalarına ek olarak ölçeğin belirlenen yapısı DFA ile de test edilmiştir. Faktör yük değerleri ve R2 değerleri yüksek olduğundan bütün maddelerin ölçeğe alınmasına karar verilmiştir. Ölçeğe alınan toplam 11 maddenin faktör yükleri .33 (Madde 6) ile .77 (Madde 11) aralığında değişmektedir. Bunun yanında R² değerlerinin de oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak, ölçek maddeleri için yapılan DFA ile elde edilen faktör yükleri/regresyon katsayıları (etki katsayısı) incelendiğinde, ölçek maddelerinin öngörülen yapıyı doğruladığı görülmektedir. Tek boyuttan oluşan örtük yapıya ilişkin elde edilen model test edildiğinde hesaplanan ki-kare, ki-kare/serbestlik derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 3’te sunulmaktadır. Ayrıca tabloda indeksler için; Hu ve Bentler (1999), Browne ve Cudeck (1993), Kelloway (1998), Schumacker ve Lomax (2004), Jöreskog ve Sörbom (1993)’e göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri de yer almaktadır (Akt. Sun, 2005; Acar ve Öğretmen, 2007).

Tablo 3

DFA ile kurulan tek boyutlu örtük yapıya ait DFA sonuçları (Öğrenci Özdeğerlendirme Ölçeği)

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2 / sd	0-3	3-5	3.051	İyi uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.087	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.91	İyi uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$	.90	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
RMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.07	İyi uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.92	İyi uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	İyi uyum

Tablo 3'te görüldüğü gibi DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerler aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında, ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen Gözlem Formu ve Öğrenci Özdeğerlendirme Formu psikolojik bir özelliğin gözlenip puanlanması amacıyla kullanılmıştır. Formlar geliştirilirken maddeler ve ölçülen özelliğin boyut sayısı bakımından uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanların öne sürdüğü özellikler de DFA ile doğrulanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz işlemlerine geçilmeden önce verilerin varyans analizi koşullarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu amaçla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çalışma grubundaki öğrencilerin her üç ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi istatistiği hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin her uygulamasına ilişkin grup varyanslarının homojenliği için Levene istatistiği hesaplanmış ve grupların varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($F = 1.02$; $sd_1 = 6$; $sd_2 = 125$; $p = .34$). Açıklanan sonuçlara dayanarak verilerin varyans analizinin koşullarını sağladığına karar verilmiştir. Analizler doğrultusunda, her ölçek kendi içindeki birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri tekrarlı veriler için varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Birinci tip hata olasılığı için .05 alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin (iki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi almış) dikkat gelişimleriyle ilgili ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar dönemlere göre (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna ait bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırmadaki değişkenlerin aldığı basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülüp bu katsayılar için hesaplanan % 95 olasılıklı güven aralıklarının 0 değerini içerdiği belirlenmiştir. Bu hesaplamalara dayanarak her üç ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü test puanlarının normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir. Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçlarının da .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu değerlerle, araştırmadaki değişkenlere yönelik puanların normal dağılımdan önemli bir sapma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grubun normal dağılımı ile ilgili betimsel istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma grubunda uygulanan ölçme araçlarının normallik dağılımı

Testler	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puanı	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (p>.05)
Bourdon Dikkat Testi (birinci ölçüm)	126	65,56	16,99	-0,877	-0,061	0,072
Bourdon Dikkat Testi (ikinci ölçüm)	126	82,37	12,04	0,48	-1,004	0,189
Bourdon Dikkat Testi (üçüncü ölçüm)	126	86,95	9,92	0,43	0,22	0,177
Öğretmen Gözlem Formu (birinci ölçüm)	126	27,06	7,14	-0,60	0,37	0,102
Öğretmen Gözlem Formu (ikinci ölçüm)	126	24,87	5,80	0,31	0,72	0,110
Öğretmen Gözlem Formu (üçüncü ölçüm)	126	27,93	7,20	-0,22	0,64	0,126
Öğrenci Özdeğerlendirme Formu (birinci ölçüm)	126	22,65	5,69	0,25	0,69	0,117
Öğrenci Özdeğerlendirme Formu (ikinci ölçüm)	126	24,72	4,96	0,08	0,44	0,113
Öğrenci Özdeğerlendirme Formu (üçüncü ölçüm)	126	28,43	6,21	0,15	-0,23	0,052

Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testinden Elde Ettikleri Puanlar

“İki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testinden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin veriler Tablo 5’tedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Bourdon dikkat testinden elde ettikleri puanlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	40252,405	125	322,019			
Ölçüm	31988,111	2	15994,056	152,105	.000	2-1,3-1,2-3
Hata	26287,889	250	105,152			
Toplam	98528,405	377				

Not: 1=Birinci Ölçüm, 2=İkinci Ölçüm; 3=Üçüncü Ölçüm

Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi birinci, ikinci ve üçüncü (son) ölçümlere ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. ($F_{(2-250)}=152,105$, $p<.01$). Üçüncü ölçüme ait ortalama puan ($\bar{X}=86,95$), ikinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=82,37$) ve birinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=65,55$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, dikkat ve bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrencilerin her uygulamadan sonraki Bourdon Dikkat Testi puanlarının anlamlı ölçüde arttığını; öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artması dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Öğretmen Gözlem Formundan Elde Ettikleri Puanlar

“İki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin, dikkat gelişimlerine yönelik öğretmen gözlemlerinden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin veriler Tablo 6’dadır.

Tablo 6

Öğrencilerin öğretmen gözlem formundan elde ettikleri puanlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	14310,476	125	114,484			
Ölçüm	624,206	2	312,103	28,26	.000	1-2, 2-3, 1-3
Hata	2760,460	250	11,042			
Toplam	17695,142	377				

Not: 1=Birinci Ölçüm, 2=İkinci Ölçüm; 3=Üçüncü Ölçüm

Öğrencilerin Öğretmen Gözlem Formundan aldıkları birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlere ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. ($F_{(2-250)}=28.26$, $p<.01$). Üçüncü ölçüme ait ortalama puan ($\bar{X}=27.93$), ikinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=24.87$) ve birinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=20.06$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, dikkat ve bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrencilerin her uygulamadan sonraki öğretmen gözlemlerinden aldıkları puanlarının anlamlı ölçüde arttığını; öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artması dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Özdeğerlendirme Formundan Elde Ettikleri Puanlar

“İki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin, dikkat gelişimlerine yönelik özdeğerlendirmelerden aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin veriler Tablo 7’dedir.

Tablo 7

Öğrencilerin özdeğerlendirme formundan elde ettikleri puanlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	9347,347	125	74,779			
Ölçüm	2159,243	2	1079,622	103,514	.000	1-2, 2-3,
Hata	2607,423	250	10,43			
Toplam	14114,013	377				

1. Birinci Ölçüm 2. İkinci Ölçüm 3. Üçüncü Ölçüm

Öğrencilerin Özdeğerlendirme Formundan aldıkları birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlere ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. ($F_{(2-250)}=103,514$, $p<.01$). Üçüncü ölçüme ait ortalama puan ($\bar{X}=28,43$), ikinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=24,72$) ve birinci ölçüme ait ortalama puana ($\bar{X}=22,61$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, dikkat ve bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrencilerin her uygulamadan sonraki Özdeğerlendirme Formuna ait puanlarını anlamlı ölçüde arttırdığını; öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artması dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular iki öğretim yılı boyunca bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi, Özdeğerlendirme Formları ve Öğretmen Gözlem Formlarından aldığı ortalama puanlar dönemlere (birinci öğretim yılının başında, birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının sonunda) göre anlamlı ölçüde arttığını; öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artması dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğunu göstermektedir. Bu bulguyu destekleyen alanyazında araştırmalara rastlanmıştır. Ettrich (1998) “Konsantrasyon Eğitim Programı” geliştirmiştir. Lauster (1999)’de “Konsantrasyon Oyunları” hazırlamıştır. Bu iki çalışmanın ortak noktasından hareketle üçü kız, üçü de erkek olan altı kişilik dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan gruba verilen dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat düzeylerinde anlamlı derecede bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Kaymak (2003) okul öncesindeki beş yaş grubuna, sekiz haftalık bir süreçte haftada iki ya da üç oturumluk dikkat toplama eğitim programı uygulamıştır. Uygulanan programın öğrencilerin dikkat düzeylerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaduman (2004) araştırmasında anaokulu, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yönelik on altı saatlik dikkat eğitimi uygulaması yapmıştır. Çalışmanın sonunda uygulamayı alan öğrencilerin dikkat seviyelerinde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yayıcı (2007) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerine denel işlem olarak seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat eğitim programı uygulamıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin lehine son testte anlamlı farklılıklar

bulunmuştur. Bozan ve Akay (2012) araştırmalarında beşinci sınıf öğrencilerine on beş saatlik dikkat geliştirme programı uygulamıştır. Araştırmada, eğitimi alan öğrencilerin dikkat düzeylerinin, eğitim almayan öğrencilerin dikkat düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2014) deneysel yöntemi uyguladığı araştırmasında 44 anaokulu öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, dikkat eğitim programının uygulandığı gruptaki öğrencilerin, programın uygulanmadığı gruptaki öğrencilerden dikkat gelişim düzeyleri açısından daha çok ilerleme gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında araştırmanın sonuçlarından farklı sonuçlara da rastlanmıştır. Malec, Reo, Jones ve Stubbs (1984), beyin hasarlı bireylere dikkat toplama eğitimi vermişlerdir. Eğitimi alan beyin hasarlı bireylerin araştırmanın sonunda dikkat puanlarında herhangi bir gelişme olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, programın etkili olmamasını dikkat eğitim programının kısa sürmesine ve dolayısıyla eğitim sürecinde dikkatle ilgili az sayıda alıştırma yapılmasına bağlamışlardır. Williams (1989) 8-11 yaş arasında küçük bir grupta yaptığı çalışmada, uyguladığı dikkat eğitim programının, öğrencilerin dikkat düzeylerinde belli bir oranda gelişim göstermesinde etkili olduğunu ancak yapılan genellemelerin öğrencilerin akademik başarılarına yansıyacak kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Yavuz, 2014). Kovács (2013) yaptığı araştırmalar sonucunda bireylerdeki dikkatle ilgili sorunların tamamen ortadan kaldırılmayacağını öne sürmüştür. Kovács dikkatle ilgili problemlerin azaltılmasının bireylere dikkatle ilgili stratejilerin öğretilmesi sonucunda olacağı uyarısını yapmıştır (Akt. Yavuz, 2014).

Araştırmada dikkat eğitimi programı kapsamında power - point sunudan ya da kâğıtlarda verilen çeşitli görsellerle ilgili soruları yanıtlama, bir fotoğraf ya da resim içindeki istenilen görsellerin sayısının bulma, görsellerin benzerlerini ya da farklılıklarını bulma, şekiller arasından tekrar edenleri belirleme, söylenen yönergelerle uygun çizim ya da boyama yapma, grupta birlikte oyunlara katılma ve o oyunlara odaklanma, çizgi filmlerin içinde aniden beliren soruları yanıtlama, dinlediği öyküdeki yanlışları bulma, dinledikleri materyalde istenilen sesleri ayırt etme, aynı süreçte hem dinleme hem de yönergeleri yerine getirme, filmdeki belirli işaretlerin sayısını belirleme, her gün karşılaştığı varlık, yer ya da durumların görsellerini ayırt etme biçimindeki alışırmalar yer almaktadır. Bu alıştırmaların dikkati geliştirdiğine yönelik benzer birçok çalışmayı alanyazındaki araştırmalar da desteklemektedir. Yavuz (2014) araştırmasında uyguladığı dikkat toplama eğitim programında öğrencilerin dikkatlerinin farkına varma, öğrencilerin kendilerine yönerge verme, odaklanabilme, algının sabit kalmasını sağlama, şekil-zemin ilişkisini güçlendirme, görsellerdeki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma, dinlediğine dikkatini verme, bir dizi karmaşık şekil arasından istenilen şekli bulma gibi ders içi etkinliklere yer verdiğini belirtmektedir. Ayrıca bu ve benzeri etkinliklerle uygulanan dikkat eğitim programının öğrencilerdeki dikkati geliştirdiğini araştırmanın sonunda da ifade edilmektedir. Ettrich (1998) ve Lauster (1999), görseller arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulmanın, dikkatini dinlediği

materyale verip o materyalle ilgili soruları yanıtlamanın da dikkati geliştirmede etkili olduğunu araştırmalarının sonuçlarında belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın denel işlem sürecinde dikkat geliştirmek için kullanılan birçok görsel materyal bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin dikkat düzeylerindeki gelişimde kullanılan görsel materyallerin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Görsel materyallerdeki renk, şekil ve büyüklük gibi özellikler, bireylerin algılarındaki seçicilik sürecinde ayırt edici olması açısından önemlidir (Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001). Ayrıca bireylerin algısal seçimlerini etkileyen değişkenlerden bir bölümü gelen uyarıcılarla bir bölümü de bireylerin kendisi ile ilgilidir. Uyarıcıların büyüklüğü, rengi ve parlaklığı arttıkça odaklanma süreci daha kolaylaşır. Aynı şekilde bireylerin beklentileri, ilgi alanları, gereksinimleri, motivasyonları, değerleri ve inançları dikkatin çekim gücünü artırabilir ya da azaltabilir (Karaduman, 2004).

Bireyler baktıkları görselleri algılarken ayırt edebilir, eşleştirme yapabilir, gruplandırabilir, nesne ve mekân arasında ilişki kurabilir, şekil zemin ayrımı yapabilir. Bunların hepsi dikkati ve algılamayı güçlendiren, geliştiren becerilerdir. Görsel algılama süreci, bünyesinde çok fazla alt beceriyi kapsadığı için dikkat geliştirme sürecinde daha çok öne çıkmaktadır. Görsel algılamanın öneminden dolayı insan yaşamındaki en önemli öğretiler olan okuma, yazma ve dört temel işlemin ilk öğrenildiği zamanlar, görsel algılamayı kolaylaştıran materyaller yardımıyla yapılmaktadır (Yavuz, 2014).

Görsel algılama becerisi çocukluk döneminde gelişim göstermektedir. Bu beceri çocukluk döneminde hızla gelişir. Şekil-zemin ilişkisi ayrımı da üç beş yaş arası çocukluk dönemindeki gelişimi son derece hızlıdır (Tsai, Wilson ve Wu, 2008). Görsel algılama sürecinde üzerinde önemle durmamız gereken becerilerden biri şekil-zemin ilişkisinin ayırt edilmesidir. Öğrenme-öğretme sürecinde bir öğrencinin kullanılan materyal üzerinde dikkatini toplayabilmesi için şekil zemin ilişkisindeki ayrımını yapabilecek düzeye gelmesi gerekir. Özellikle bu beceriyi gerçekleştirirken sorun yaşayan öğrencilerin dikkatlerinde dağınıklık ve davranışlarında bazı tutarsızlıklar görülebilir. Bu olumsuz durumlar o öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamasına neden olur (Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001).

Organize olmada sorun yaşayan çocukların şekil zemin ayrımını yapması da sıkıntılıdır. Bu çocuklar gelen uyarıcıları seçmek yerine, hepsine aynı anda tepki vermeye çalışırlar. Çocukların, belli bir amaca yönelik uyarıcıları seçip diğer gereksiz bütün uyarıcılardan kurtulması için şekil-zemin ayrımını geliştirmesi gerekir. Dikkatini bir uyarıcıdan diğerine aktaramayan çocuklar, gelen birçok uyarıcıyı süzgeçten geçirme sorunuyla karşı karşıya gelirler. Örneğin, bu çocuklar tahtadaki işlemlere bakmak yerine pencereden dışarıda oynayan çocukları seyredebilir. Şekil-zemin ilişkisi ayrımında problem yaşayan çocukların hem dikkatleri bir materyalden diğerine kolayca kayar hem de yaşıtlarına

göre dikkat çeken uyarıcılara, dikkatlerini daha kısa süreli tutar. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygun ve doğru uyarıcıya dikkatlerini verebilmeleri için şekil zemin ilişkisindeki ayrımı da nitelikli yapabiliyor olmaları gerekir (Yavuz, 2014). Bu becerinin niteliğinin artırılabilmesi için hazırlanan dikkat eğitimlerinde ya da derslerde üzerinde önemle durulmalıdır.

Araştırmanın denel işlem sürecinde uygulanan materyaller basitten zora doğru bir aşama göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan programda dikkat gelişim süreci seçici-odaklanmış, değişen, sürekli ve bölünmüş dikkat olmak üzere dört alt gruptan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda dikkatin geliştiğini gösteren bulgular, süreçte uygulanan etkinliklerin bir aşama çerçevesinde hazırlanmasından etkilenmiş olabilir. Sohlberg ve Mateer (1987) bir süreçte tekrar eden etkinliklerin, bilişsel işlevler ve zihinsel becerilerin düzenlenmesine neden olduğu ilkesinden hareketle bir dikkat gelişim programı hazırlamıştır. Bu program dikkatin gelişimi üzerinde etkili olmuştur. Program; odaklanmış, sürekli, seçici, değişen ve bölünmüş dikkat olmak üzere beş alt gruptan oluşmuştur. Benzer bir şekilde Diebel ve Feige (1998), “Rehacom Yöntemi” adını verdikleri bilgisayar yardımıyla yürüttükleri dikkat gelişim programında, çeşitli görselleri kolaydan zora doğru sıralayıp hazırlamışlardır. Araştırmacılar, programın okul öncesi çocukların dikkat gelişimlerine olumlu etkisinin olduğu, ilkökul çocuklarının dikkat gelişiminde ise anaokulu çocuklarına göre daha çok etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçları da gösteriyor ki dikkat gelişim programı hazırlanırken aşamalılık ilkesinin göz önüne alınması, araştırmanın bağımlı değişkeni ya da değişkenleri üzerinde olumlu etki oluşturabiliyor. Aşamalılığın bu denli etkili olmasının nedeni olarak da, aşamalı sürecin denel işlemde uygulanan materyallerin çeşitlenmesi ve zenginleşmesine neden olduğunu söyleyebiliriz. Programın zengin materyallerle uygulanması öğrenciyi daha istekli kılabilir. Bütün bu değişkenler birleştiğinde ise ortaya olumlu sonuçlar çıkmış olur.

Araştırmanın denel işlemini uygulayan iki psikolojik danışma ve rehber öğretmenin olumlu birçok özelliği (ılımlı, güler yüzlü, istekli, empati kurabilen, vb) ile birlikte uygulama yapılan ortamın özelliklerinin öğrencilerin dikkatlerinin gelişmesinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bütün programlarda olduğu gibi dikkat gelişimi için hazırlanan programlarında öğrenme-öğretme süreci içinde uygulanmasında öğretmenlerin sergilediği sabır, güler yüzlülükle birlikte ortamı germeyen tavırları da önemlidir. Öğrencilerin dikkatlerini geliştirmek adına hazırlanan ortamların, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve korkmayacakları biçimde düzenlenmesi gerekir. Bu söylenenlerde en önemli pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri tavırlar çok önemlidir. Banks ve Thompson (1995) öğrenci, veli ve öğretmenlerin kendi yaşamları boyunca en beğendikleri öğretmenlerin niteliklerini analiz etmişlerdir. Analizler sonucunda, öğrenme sürecini ilginç ve hatta eğlenceli kılan; kendilerine değer veren ve iyi oldukları durumlarda bundan hoşnutluk duyan; başarılı hissetmelerine, olumlu düşüncelerine ve en iyi olmak için mücadele etmelerine yardımcı olan; kendilerini dinleyen, görüş ve fikirleriyle ilgilenen öğretmenleri nitelikli olarak ifade etmişlerdir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı konulmamış öğrencilerin dikkat toplama becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin önemli görevleri bulunmaktadır. Adler (2016) öğrencilerin ders süresinde dikkatlerinin uyanık kalmasında ders öğretmenin yeteneği ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Selçuk ve Öztürk (1992), öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmenin soru sorması ve öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etmesini öğrencilerin dikkatlerinin toplanması için gerekli olduğunu belirtmiştir. Helmke ve Renkl (1993) ise öğretmenlerin özellikleriyle birlikte dikkatin gelişimini ve odaklanma süresini sınıfın büyüklüğünün, hazırlanan üst düzey materyallerin ve bunların sınıf ortamında kullanılmasının da etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Denel işlemin iki öğretim yılı gibi uzun bir süreyi kapsaması dikkat eğitim programını etkililiğini arttırmış diyebiliriz. Araştırmanın bulguları, dikkat gelişimi adına yapılan etkinliklerin süresi ne kadar çok artarsa dikkat gelişimin de o derece arttığını gösteren ipuçları vermektedir. Posner ve Rothbart (2000) üç yıl gibi uzun soluklu bir araştırma kapsamında bilgisayar destekli dikkat eğitiminin anaokulu öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dikkatin seçici ve sürdürülebilir kategorilerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sürecin sonunda öğrencilerin dikkat gelişimlerinde ortaya koydukları performansın neredeyse yetişkinlerdeki ile aynı derecede olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Dikkat gelişimine yönelik etkinliklerin uzun bir süreci kapsaması tekrar sıklığını arttırmaktadır. Dolayısıyla tekrar sayısı artınca da dikkat gelişimi olumlu bir şekilde etkilenmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkatlerini toplamasında, öğrencilerin ilgileri, öğrendikleriyle ilgili ön bilgileri ya da yaşantıları ve motivasyonları da doğrudan etkilidir (Armbruster ve Anderson, 1988). Bu faktörler haricinde öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmesinde onların farkındalık seviyeleri de önemli bir etkindir. Araştırma kapsamında uygulanan dikkat eğitim programının bir bölümünü bilinçli farkındalık kapsamındaki etkinlikler oluşturmaktadır. Alanyazında bilinçli farkındalık etkinliklerinin daha çok psikolojik destek sağlamak amacıyla kullanıldığını giriş bölümünde dile getirmiştik. Klonoff (2010) psikoterapi desteği ile uygulanan dikkat gelişim programlarının kırk beş yaş altı bütün bireylerde etkili olduğunu vurgulamıştır. Hochmuth (1992) kas gevşetici etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarında ve dikkat gelişimlerinde ilerlemeye neden olduğunu araştırma sonuçlarıyla ortaya koymuştur. Hochmuth, özellikle araştırmasının sonucunda okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin dikkat gelişimlerinde kas gevşetme yöntemlerinin önemli etkileri olduğunun altını çizmiştir.

Denel işlemde uygulanan bilinçli farkındalık etkinlikleri ile öğrenme öğretme sürecinin eğlenceli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bu amaçla hazırlanan etkinliklerin bulgulara da olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Hazırlanan programlar uygulanırken sürecin öğrenci açısından ilgi çekici olması gerekir. Öğrenme-öğretme süreci ne kadar eğlenceli hale gelirse, bilinçli olma durumu artar ve dolayısıyla öğrencilerde daha çok bilgi elde etmiş olur (Langer ve

Moldoveanu, 2000). Öğrenciler arasında bilinçli olma durumunun artması durumunda ise öğrenci kendini derste mutsuz hissetmez. Öğrenciler bu bakış açısıyla sadece sürece odaklanıp bu odağın dışında kalan süreci etkileyecek bütün olumsuz uyarıcılardan uzaklaşmış olur.

Araştırmanın dikkat gelişiminde uygulanan bilinçli farkındalık etkinliklerinin öğrencilerinin kaygı düzeyini ve psikolojik kırılganlığı azalttığını ve öğrencilerin süreçteki etkinliklere daha istekli katılmasına neden olduğunu söyleyebiliriz. Demir (2017) bilinçli farkındalık temelli terapi programının ikinci ve üçüncü sınıflardaki üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian (2010) üç gün boyunca üniversite öğrencilerine uyguladığı bilinçli farkındalık programının öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olmasına neden olmuştur. Sarıçalı ve Satıcı (2017) araştırmalarında bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlığın ilişkisinde utangaçlığın aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalığın psikolojik kırılganlığı ve bireylerdeki utangaçlık düzeyini azalttığına ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalık programlarının uygulandığı eğitim ortamlarında bireyler geçmişteki, gelecekteki ve o andaki kaygılarından kurtularak öğrenme sürecindeki edinimlerine odaklanmakta ve maksimum başarıyı elde edebilmektedirler.

Bilinçli farkındalık, farkındalıkla birlikte dikkati de kapsar. Bilinçli farkındalık, bilinçli olmanın geri planında yer alan ve her tarafı izleyen bir radar gibidir (Brown ve Ryan, 2003). İnsan metabolizmasının normal işleyişinde farkındalık ve dikkat sabit bir özellik gibi görünse de, bilinçli farkındalık var olan deneyimlere ya da o andaki duruma karşı zenginleştirilmiş dikkat ve farkındalıktır (Brown ve Ryan, 2003). Bu kadar güçlü bir etkiye sahip olan bilinçli farkındalık etkinliklerinin birçok değişkenle güçlü ilişkisi olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bruin, Zijlstra, Weijer-Bergsma ve Bögels (2011) çalışmalarında bilinçli farkındalık ile yaşam kalitesi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) araştırmalarında bilinçli farkındalık ile öz anlayış arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Baysal ve Demirbaş (2012) araştırmalarının bulgular bölümünde bilinçli farkındalığın; yaratıcılık, dikkat, öğrenme, zihin, beyin, vücut, davranış sağlığı, beceri, zihinsel sağlık, yaşam kalitesi üzerinde olumlu/güçlü etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yine aynı araştırmada bilinçli farkındalığın; duygusal farkındalık, psikolojik akıllılık, duygusal zekâ, öz anlayış, pozitif duygu, empati, yaşam kalitesi ve yansıtıcı düşünme değişkenleri ile pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

İnsanlar bilinçli farkındalık yardımıyla kendilerini düzenli olarak gözlemleyip sorguladıklarında daha bilinçli ve kaliteli bir yaşama sahip olurlar (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalıktaki en önemli unsur, devam eden süreçteki ya da o andaki olayların (yaşanılanların) çok

güçlü bir şekilde bilincinde olup onu kabullenen bir farkındalık ve odaklanma geliştirebilmektir. Örneğin, bir sempozyumdaki konuşmacının anlattıklarını dinlerken iletişim açısından can kulağıyla onu dinleyebilir ve aynı zamanda konuşmacının ses tonu ve mimiklerinden onun heyecanlı ya da mutlu olduğunun farkına varabiliriz (Brown ve Ryan, 2003).

Alanyazında bilinçli farkındalığın uygulandığı programların etkili olmadığını da gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan birinde Kristofersson (2012) bilinçli farkındalık etkinliklerinin anksiyete, depresyon, yaşam kalitesi, dürtüsellik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sekiz hafta sürmüş ve bir kurumdaki 22 çalışanla yapılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda araştırmaya katılanlar uygulanan bilinçli farkındalık etkinliklerinin hem ekonomik hem de güvenli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak araştırmanın nicel verilerinden çıkan sonuç ise bilinçli farkındalık etkinliklerinin, etkililiği yönünde anlamlı sonuçlar vermediği yönündedir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacı bu çalışmanın daha büyük bir örnekleme yapılması gerektiği önermiştir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin bulgular, özdeğerlendirme ve öğretmen gözlemleriyle elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan iki yöntemle elde edilen verilerle Bourdon Dikkat Testinden elde edilen verilerin uyum içinde dikkatin geliştiğini göstermesi araştırma sonuçları için anlamlıdır. Birden fazla ölçme aracıyla dikkatin gelişiminin takip edilmesi araştırmaların güvenilir sonuçlar vermesi adına önemlidir. Alanyazında dikkatin gelişimini nitel araştırma yöntemleriyle yapan araştırmalar da bulunmaktadır. Lauth, Heubeck ve Mackowiak (2006) yaptıkları araştırmalarında 569 öğrenciyi doğal sınıf ortamlarında gözlemlemiştir. Araştırmada Münih Dikkat Gözlem Envanteri kullanılmıştır. Gözlenen öğrenciler arasında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) problemi olan 55 öğrenci tespit edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen sonuçlar ile öğretmen raporları arasındaki korelasyon incelendiğinde ilişkinin .70 düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle gözlem sonuçları ile öğretmen raporlarının dikkat eksikliği olan öğrencilere koydukları tanımlar arasında güçlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın sonuçlarını, bilinçli farkındalık etkinliklerinin, hazırlanan programın basitten karmaşığa doğru olmasının, programı uygulayan öğretmenlerin özelliklerinin, dikkat gelişimi adına yapılan etkinliklerle öğrencilerin karşılaşma süresinin uzun olmasının ve programda kullanılan materyallerin zenginliğinin etkilediğini söyleyebiliriz. Araştırmada yapılanların dışında alanyazında dikkati etkilediği düşünülen değişkenler de bulunmaktadır. Barchmann, Kinze ve Roth (1991) bireylerin çocukluklarının ilk dönemlerde anneleriyle geçirdikleri olumlu yaşantıların ve bireylerin beslenme alışkanlıklarının dikkat gelişimlerini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca Barchmann, Kinze ve Roth gün içinde sabah saatlerinde yedi ve on bir arası ile öğleden sonra dört ve sekiz arasının dikkatin toplanması adına verimli saatler olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın (2001) öğretim sürecinde öğrencilerin algı, bellek ve zekâ gibi kavramlara yönelik yaşadıkları problemler, öğrencilerde var olan

duyuşsal özellikler, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerinin yaşlarına göre yeterli olmaması, öğrencilerin yüksek kaygı düzeyi ve öğretmenlerin, yöneticilerin baskıcı tutumlarının dikkatin gelişimini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Thompson (2004) öğrencilerin üç yaş ve üzerinde uzun süreler televizyon izlemelerinin dikkat sürelerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin yaş seviyesi 10 ile 11'dir. Özellikle küçük yaş gruplarında dikkat gelişimi adına yapılan çalışmaların hem dikkat düzeylerini belirleme hem de dikkati artırıcı çalışmalar yapma adına önemli olduğunu düşünmekteyiz. Ayrıca ilkökul öğrencilerine yönelik yapılan dikkat geliştirme çalışmalarının bireylerin ileri yaşlarındaki becerileri hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olabilir. Bu öngörülerle gerekli önlemler ya da yönlendirmeler yapılabilir. McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Stallings (2013) 1988 yılında anaokuluna giden dört yaşındaki 245 çocuğun dikkat sürelerini belirlemiş ve bu verilerle uzun süreli boylamsal bir araştırma yapmayı planlamışlardır. Öğrencilerden toplanan verilerle öğrencilerin ilkökul yıllarındaki akademik başarı performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonucunda dikkatini uzun süreli toplayan öğrencilerin ilkökuldaki okuma ve matematik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireyler 29 yaşına geldiklerinde yani 2013 yılında da yapılan incelemeler sonucunda bireylerin 4 yaşındaki dikkat düzeyleri ile 29 yaşındaki dikkat düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu; 4 yaşında yüksek dikkat toplama gücüne sahip olanların 29 yaşındaki akranlarına göre daha güçlü becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat kavramı eğitim öğretimle ilgili olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kimileri öğrencilerin derslerle ilgili akademik başarıları hakkında konuşurken öğrencilerin bilgili ve becerikli olduğunu ama dikkatlerini toplamayla ilgili sorunları olduğunu dile getirmektedir. Kimileri ise öğrencilerin çok çalıştığını ancak sınavda bazı dikkat hataları yaparak düşük not aldıklarını ifade etmektedir. Bu gibi konuşmaların altında yatan nedenleri doğru belirlemek gerekir. Öncelikle öğrencilerin akademik başarılarına etki eden nedenlerin bir dikkat problemi mi, yoksa yeterli ve iyi çalışmamaktan mı kaynaklandığının ortaya konulması gerekir. Genellikle bu nedenler birbiriyle karıştırılmakta ve her olumsuz durum bir dikkat problemine bağlanmaktadır. Oysa akademik başarısızlıkların nedenleri her zaman dikkat ile ilgili olmayabilir. Akademik başarının düşük olmasındaki nedenler öğrencilerin geliştirdikleri çalışma alışkanlıklarından, ders çalışmaya ayırdıkları sürenin azlığı ya da çokluğundan ve ders çalışma stratejilerini bilmemekten kaynaklanabilir (Yaycı, 2007).

Dikkat kavramının özellikle eğitimle ilgilenen kişiler arasında doğru ve yerinde kullanılması adına bir bilinçlenme sürecine ihtiyaç duyulduğunu düşünmekteyiz. Bu düşünceye hizmet edeceğini umut ettiğimiz araştırmamızdan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Bourdon Dikkat Testi, Öğrenci Özdeğerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Gözlem Formlarından elde edilen

verilerin dikkat gelişimi adına uygulanan programın süresi arttıkça öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puanlarda da artış olduğu yönündedir.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Eğitim politikacıları, psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri, eğitim uzmanları dikkat geliştirmeye yönelik öğretim programı hazırlamalı ve uygulamalıdır.
- Bilinçli farkındalık sadece psikolojik rahatlama gibi rehabilitasyon amacıyla değil, dikkati geliştirici bir yöntem olarak da kullanılmalıdır.
- Dikkatin farklı türleri ve bu türlerin varlığına bağlı olarak bir aşamayı takip etmesi gerektiği gerçeğinden hareketle hazırlanan dikkat geliştirme programlarında seçici-odaklanmış, değişen, sürekli ve bölünmüş dikkat süreçlerine yer verilmelidir.
- Dikkat geliştirme programı hazırlanırken süreçte birbirinin tekrarı olmayan farklı tipte materyaller kullanılmalıdır. Ayrıca materyallerle birlikte derste yapılan etkinliklerin de ara sıra değiştirilmesi öğrencinin sürece daha kolay motive olmasını sağlayabilir.
- Dikkatin geliştirilebilir özelliğinden yararlanarak uzun süreli öğretim programları hazırlanmalıdır.
- Bireylerin dikkat düzeyleri hakkında karar verirken birden fazla ölçme aracı kullanılmalıdır.
- Yapılan bu çalışmanın benzerleri farklı yaş gruplarında da yapılarak alanyazının zenginleşmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. ve Öğretmen, T. (2007). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 67-78.
- Adler, A. (2016). *Çocuk eğitimi*. (5. Basım). (Çev. K. Şipal). İstanbul: Cem Yayıncılık
- Amado, S. (1996). *Farklı dikkat düzeylerinin örtük ve açık bellek üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Armbruster, B. B. ve Anderson, T. H. (1988). "On selecting 'considerate' content area textbooks." *Remedial and Special Education*. 9, 47-52.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (3. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. and Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

- Banks, R. S. ve Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. Eagan: West Publishing Company.
- Barchmann, H., Kinze, W. and Roth, N. (1991). *Aufmerksamkeit und konzentration im kindersalter*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012) Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 4, 12-20.
- Bishop, S. R. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Tall, E. ve Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction Nyanaponika Therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 539–544.
- Bozan, A. ve Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3(6), 53-66.
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Bruin, E. I., Zijlstra, B. J. H., Weijer-Bergsma, E., ve Bögels, S. M. (2011). The mindful attention awareness scale for adolescents (maas-a): psychometric properties in a dutch sample. *Mindfulness*, 2, 201–211.
- Butler, R. W. ve 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.
- Cammann, R. ve Spiel, G. (1991). *Neurophysiologische Grundlagen von aufmerksamkeits- und konzentrationsleistung* In. H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Ed.), *Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter: interdisziplinäre aspekt*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Carmody, J. ve Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well being in a mindfulness-based stress reduction program. *J. Behav. Med.* 31, 23–33.

- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A.(2015). *Research methods design and analysis*. (Çeviri Editörü: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Colle Flugel, K. F., Vincent, A., Cha, S. S., Loehrer, L. L., Bauer, B. A. and Wahner-Roedler, D. L. (2009). Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Nyanaponika Therapies in Clinical Practice*, 16(1), 36-40.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118.
- Derryberry, D. ve Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8, 215–234.
- Diebel, A. ve Feige, C. (1998). Computergestütztes aufmerksameits und konzentrationstraining bei gesunden kindern. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatri*, 47, 641 - 656.
- Dorsch, F. (1987). *Psychologisches wörterbuch*. (11. Basım). Bern: Verlag Hans Huber.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: classroom connections*. New York: Macmillan.
- Ekblad, A. G. (2008). *Effects of mindfulness training on emotional regulation and attention*. Unpublished Doctoral Dissertation, Duke University, Durham, Kuzey Carolina.
- Ellis, H. C. ve Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Oxford: Brown and Benchmar Publishers.
- Er, N. (2002). Bellek. (Çev. Ed: H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). C. G. Morris. *Understanding Psychology (Third Edition) 1996. Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye giriş)*. (s. 245-281). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-trainings-programm für kinder: II: 1. und 2 schulklasse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasiexperimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305-310.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. *Mindfulness and Psychotherapy*, 1(2), 113-129.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in grundschulklassen. Problem der klasse oder der lehrers?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 25,185-205.
- Hochmuth, M. (1992). *Autogenes training und progressive muskelrelaxation für eltern-kind-gruppen, untersuchung, erfahrungsbericht, anleitung zum handeln*. Leipzig: Fachbereich Psychologie.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144–156.
- Karaduman, B.D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar ilkeler ve teknikler*. (31. baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler (Eğitimin Psikolojik Temelleri) Anabilim Dalı, Ankara.
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Klonoff, P.S. (2010). *Psychotherapy after brain injury: Principles and techniques*. New York: Guilford Press.
- Körükçü, Ö. ve Kukulu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: farkındalık temelli stres azaltma programı. *psikiyatride güncel yaklaşımlar. Current Approaches in Psychiatry*, 7(1), 68-80.
- Kristofersson, G.K. (2012). *The effects of a mindfulness based intervention on impulsivity, symptoms of depression, anxiety, experiences and quality of life of persons suffering from substance use disorders and traumatic brain injury*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Submitted To The Faculty Of University Of Minnesota, Minnesota.
- Langer, E. J. ve Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*,56(1), 1–9.
- Lauster, U. (1999). *Konzentrationsspiele 1. Für die 1. und 2. klasse*. München: Lentz Verlag.

- Lauth, G.W., Heubeck, B.G. ve Mackowiak, K. (2006). Observation of children with attention-deficit hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 385-404.
- Lykins, E.L.B. ve Baer, R.A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of Cognitive PsychoNyanaponika Therapy: An International Quarterly*, 23, 226-241.
- Malec, U., Rao, N., Jones, T. ve Stubbs, K. (1984). Video game practice effects on sustained attention in patients with craniocerebral trauma. *Cognitive Rehabilitation*, 2, 18 – 23.
- McClelland, M.M., Acock, A.A., Piccinin, A., Rhea, S. A. ve Stallings, M.C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3610761/adresinden> 04.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Newsome, S. (2009). *Effect of mindfulness course on helping professionals in training:examining levels of perceived stres, mindfulness and self-compassion*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, New Mexico State University, New Mexico.
- Ott, E. (1994). *Das konzentrationsprogramm konzentrationsschwaeche überwinden- denkvermögen steigern*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı. Konya
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini türkçeye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36, 160, 224-235.
- Posner, M.I. ve Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427- 441.
- Rapp, G. (1982). *Aufmerksamkeit und konzentration: Erkläerungsmodellestörungen-handlungsmöglichkeiten*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.
- Ruff, H. A. (1986). Components of attention during infants' manipulative exploration. *Child Development*, 57, 105 - 114.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılgeanlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 655-670.
- Selçuk, Z. (2001). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Selçuk, Z. ve Öztürk, B. (1992). Öğrenme ve öğretme etkinliğini artırmada öğrenme stratejilerinin kullanılması; genel bir inceleme. *Eğitim Dergisi*, 1, 66-74.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. ve Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-390.
- Sohlberg, M. M. ve Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9, 117 - 130.
- Soysal, Ş., Yalçın, K. ve Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *New Symposium Journal*, 46, (1) 35-41.
- Sun, J. (2005). Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37, 240-256.
- Thich, N.H. and The Plum Village Community (2011). *Planting seeds practicing mindfulness with children*. California: Parallax Press.
- Thompson, T. (2004). The factors affecting attention span in children - nativeremedies. <http://www.nativeremedies.com/articles/factors-affecting-attention-span-in-children.html> adresinden 12 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tsai, C. L., Wilson, P. H. ve Wu, S. K. (2008). Role of visual- perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27, 649-664.
- Tsang S.C., Mok E.S., Lam S.C. ve Lee J.K. (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *J Clin Nurs*, 21, 2690-2696.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2018). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden 14 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Weinstein, N., Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Whitebird, R.R., Kreitzer, M., Crain, A.L., Lewis, B.A., Hanson, L.R. ve Enstad, C.J. (2013). Mindfulness-based stress reduction for family caregivers: a randomized controlled trial. *Gerontologist*, 53, 4, 676-686.

- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, K. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Zeidan, F., Gordon, S. N., Merchant, J. ve Goolkasian P. (2010). The effects of brief mindfulness meditation training on experimentally induced pain. *The Journal of Pain*, 11(6), 505-521.

EXTENDED ABSTRACT

Attention has a crucial role in the learning process. The level of learning of students who can concentrate for a long time, and the learning styles and speed of the students who are careless or unable to concentrate for a long time are different from each other. The continuity that students show in their attention within a class hour is the most important variable that influences the learning process (Armbruster & Anderson, 1988). In order to know any object in the environment, we need to focus our attention on that object. At this point, we can say that one of the important features of attention is selectivity. Selectivity also reveals what is needed to be focused on at a particular time. Individuals' keeping their attention on the moment that they are in is also explained by the concept of "mindfulness". Mindfulness is defined as individuals' giving their attention to what is happening or what they are doing without judging and in a receptive way (Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003).

The current study aims to investigate whether mindfulness and attention training given to students with no problems (e.g., dyslexia, hyperactivity, attention deficit) for a certain period of time cause an increase in their attention. To this aim, the current research poses the following research question: Do the average scores of the students taking mindfulness and attention training from the scales related to attention development during the two academic years show a meaningful difference according to the periods (at the beginning of the first school year, at the end of the first school year, at the end of the second school year)?

The current study was designed as a single group pre-test – post-test experimental model. The first measurement (pre-test) was applied at the beginning of the 2014-2015 academic year, and the second measurement (post-test) was applied following the training at the end of the 2014-2015 academic year. The second measurement was taken as the pre-test for the 2015-2016 academic year. The third measurement was the post-test taken at the end of the 2015-2016 academic year. For the period of the two academic years, the first measurement constituted the pre-test, and the third measure

the post-test. Due to the physical, managerial and practical facilities provided to the researcher for the application, the study was conducted at Ankara Private Tevfik Fikret Primary and secondary school with students who were fourth grade in 2014-2015, and fifth grade in the 2015-2016 academic year. Three data collection tools were used in the study: the letter form of the Bourdon Attention Test, teacher observation form and student self-assessment form.

According to the normal distribution statistics, the scores for the variables in the study did not deviate significantly from the normal distribution. Hence, it was concluded that the data met the conditions for the analysis of variance. In the analysis, each measuring tool analyzed the first, second and third measurements in itself by variance analysis technique for repeated data. The findings of the sub-problems of the study revealed the following conclusions: the average scores of Bourdon Attention Test, Self-Assessment Forms and Teacher Observation Forms of mindfulness and attention education students during two academic years significantly increased when compared to the periods (at the beginning of the first school year, at the end of the first school year, at the end of the second school year). The increase in the mindfulness of the students and in the duration of attention training resulted in an increase in attention levels.

There are many visual materials used to improve attention in the experimental process. When we look at the results of the current study, it can be said that the visual materials used in the development of attention levels of the students were effective. The materials used in the experimental process of the study were prepared by considering a gradation from simple to complex. In the prepared program, the attention development process consisted of four subgroups: attention selective-focusing, changing, continuous and divided attention. At the end of the study, the findings that indicated that the students' attention had developed, may have been influenced by the preparation of the activities carried out in the phase-based process. In addition to the many positive features of the two psychological counseling and guidance counselors who applied the experimental procedure of the study (moderate, smiling, willing, empathic, etc.), it can be said that the characteristics of the environment in which it was applied were influential in the development of the attention of the students. As in all training programs, in attention development programs, it is crucial for teachers to smile and show patience, as well as display attitudes that do not cause tension in the environment. The fact that the duration of the experimental procedure was long, i.e., two academic years, could have increased the effectiveness of the attention training program. The findings of the study suggest that the longer the duration of the program is, the greater is the attention development. Mindfulness activities applied in the attention development of the research could have reduced the level of anxiety and psychological fragility of the students, and thus the students could have been more willing to participate in the process. Results showed that when conscious mindfulness activities increased

students' consciousness, they did not feel unhappy. Students focused solely on the process through mindfulness and moved away from all the negative external stimuli that could affect the process.

For the correct and proper use of the concept of attention, especially among those interested in education, we think that a process of consciousness is necessary. In general terms, the results of the current study show that as the duration of the program applied for attention increased, so did the attention scores of the students.

