



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN
ÖĞRENCİLERİN TANILANMASI, EĞİTİM İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur Dağıstanlı Canoğlu

Düzce

Ocak, 2020

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN
ÖĞRENCİLERİN TANILANMASI, EĞİTİM İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur Dağıstanlı Canoğlu

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Düzce
Ocak, 2020

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Çetin Semerci

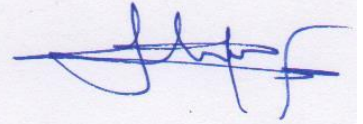
Üye Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Üye Dr. Öğretim Üyesi Şahin Danişman



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30/01/2020



Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsan tarifi zor bir varlıktır. Tek bir tanımla tarif etmek yetmez, özellikleri saymakla bitmez. Eğitim, insanı temel alır ve her insanın kendine özgü nitelikleri, birbirlerinden farklı potansiyelleri vardır. Eğitim insanı öyle ele almalıdır ki tüm insanlara yönelik olmalıdır.

Ülkemizde eğitimin ilkeleri, gayeleri yasalarca belirlenmiştir. Eğitim her bireye fırsat eşitliği sunmalı, herkese ulaşabilir olmalıdır. Eğitim, bireye birey olma şansı vermelidir. Eğitim ortamında öğrencilerin farklılıklarını örselemeden bireysel ihtiyaçlara dönük ve tamamlayıcı öğretim programları olmalıdır.

Toplumda tüm bireyler farklı olduğu gibi aynı zamanda bazı bireyler çeşitli açılardan dezavantajlara sahiptir. Kimi yoksuldur, kimi parçalanmış aileye sahiptir, kimi de öksüz ya da yetimdir, kimi ise özel eğitime ihtiyaç duyar. Bu tezde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’ olan bireyler ele alınmıştır. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireyler eğitim ortamlarında çoğunlukla fark edilmemekte, fark edilseler dahi önemsenmemekte, gerekli desteği almadıkları gibi bu bireylerle ilgili her hangi bir çözüm yoluna da gidilmemektedir.

İlkokul yılları yaşamın ve kişiliğin şekillendiği, özellikle akademik anlamda bireyin kendine dair verdiği cevapların tanımlandığı önemli bir evredir. Bireyi tanıma çabaları ilkokul yıllarında oldukça önemlidir. Bireyi tanımak, bir bireyin yaşamına yön verdiği gibi ailesinin ve diğer çevresinin de bilinçlenmesini sağlar.

Bu tezde ilkokul çağındaki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısına sahip öğrencilerin tanılanma süreçlerini gözler önüne sermek, eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçlarına yönelik bir program tasarısı önermek temel amaç olmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehber olan, yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç’a minnet borçluyum. Ayrıca bu süreçte bana desteği olan kanatsız meleklerim Çağla Pınar Şensoy ve Şeyma Şahin ile canım annem babama, hiç bir zaman desteğini esirgemeyen eşime teşekkür ederim.

Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU

Ocak, 2020

ÖZET

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN TANILANMASI, EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

DAĞISTANLI CANOĞLU, Öznur

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Ocak 2020, 241 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu yaşayan bireylerin tanı almalarını sağlamak, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara uygun öğretim programı tasarlamaktır.

Araştırmada öncelikle Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu yaşayan bireylerin tespit edilip tanılanmalarını sağlamak için öğrencilere çeşitli test ve ölçekler uygulanmış, bu uygulamalar sonucunda öğrenci velileri ile görüşülerek psikiyatriye yönlendirilmiştir. Araştırmanın ihtiyaç belirleme aşamasında literatür taraması yapılmış, tanı alan öğrencilerin kendileri, velileri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve konu ile ilgili uzmanların videoları incelenmiştir. Ortaya çıkan bu ihtiyaçlara yönelik olarak bir öğretim programı tasarlanmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Üç farklı aşamadan oluşan araştırmanın DEHB’li öğrencileri belirleme süreci tarama araştırması ile, DEHB’li öğrencilerin ihtiyaç belirleme süreci durum çalışması ile ve program tasarlama süreci kuram oluşturma araştırması ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tarama araştırması 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce İlinde bir ilkokulda 2. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Durum araştırmasında ise çalışma grubu DEHB tanısına sahip öğrencilerden, bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden ve velilerinden, uzman videolarından ve literatür kaynaklarından oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek için maksimum veri çeşitlemesi yapılmıştır. Tanılanma sürecinde veri toplama araçları olarak Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi, öğretmen görüş formu, Conners

Derecelendirme Ölçekleri kullanılmış ve ihtiyaç belirleme sürecinde ise öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Veri analizleri, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Tanılama sürecinde uygulanan test ve ölçeklerin değerlendirilmesinin ardından birbirleri ile karşılaştırılarak karar verilmesinde çoklu karar verme yaklaşımı kullanılmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinde görüşme ve döküman inceleme tekniği ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Öğrencilerin tanılanması sürecinde gerçekleştirilen analizler sonucunda Bourdon Dikkat testi, d2 dikkat testi, öğretmen görüş formu, derecelendirme ölçekleri sonuçlarına göre DEHB şüphesi taşıdığına karar verilen öğrencilerin psikiyatriste yönlendirilmeleri sonucu giden 6 öğrenciden 4'ünün DEHB'li olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İhtiyaç belirleme süreci analizleri ile DEHB'li öğrencilerin beyin yapılarının, karakteristik, duygusal ve davranışsal özelliklerinin diğer öğrencilerden farklı oldukları, farklı ruhsal bozukluklar yaşayabildikleri, bilişsel ve davranışsal problemler yaşadıkları, DEHB ile ilgili yaşanan problemlerinin çözümü için çeşitli eğitimler almaları ve çözüm yöntemlerini uygulamaları, yaşantılarında beslenme, spor ve uyku düzenlerine dikkat etmeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tanılama sürecine dair araştırmalar sonucunda; sınıf öğretmenlerinin DEHB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, buna bağlı olarak sınıflarında var olan DEHB'li öğrencileri fark edemedikleri ve bu öğrencileri olumsuz davranışlar sergileyen diğer tüm öğrencilerle karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi ve Conners derecelendirme ölçeklerinin dikkat becerisini ölçmede yeterli olduğu ve tanının konması için tüm bu ölçeklerin verilerinden yararlanılarak psikiyatriste yönlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca DEHB'li bireylerin tanılama sürecinde ailelerin, çocuklarının etiketlenmesinden ve ilaç tedavisinden dolayı çekimser kalarak uzmana gitmekten vazgeçtikleri, uzmana giderek tanı alan ailelerin ise bu durumu öğretmenden gizleme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İhtiyaç belirleme araştırmaları sonucunda DEHB'li bireylerin, DEHB'li olmayan bireylere göre nörolojik olarak beyin yapılarının farklılıklar gösterdiği, duygusal, bilişsel, davranışsal ve akademik olarak farklılıklar gösterdikleri, DEHB'ye ek olarak farklı bozukluklar yaşadıkları, bilişsel ve akademik problemler yaşadıkları, bu yüzden bu bireylere yönelik verilecek eğitimlerde bu bireylere sosyal, duygusal, davranış düzenleme ve akademik beceriler kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca DEHB'li bireylere özel eğitim, sosyal

beceri eğitimi, dikkat eğitimi ve çevrelerine aile eğitimi ve öğretmen eğitimi gibi eğitimler verilmesi gerektiği, bireylere verilen eğitimlerde egzersizler, görsel algı etkinlikleri ve işitsel etkinlikler, bulmacalar ve oyunlar kullanılması gerektiğine, eğitim ortamı, çalışma süreleri, katılımcılar ve eğitimcinin özellikleri, verilecek yönergeler hakkında dikkat edilmesi gerekenlere ulaşılmış. Eğitimlere ek olarak ilaç tedavisi, bilişsel davranışçı terapi, nörofeedback gibi yöntemler kullanılarak, tedavinin işbirliği içinde çocuğu iyi tanıyarak yürütülmesi ve olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılarak, uygun çevre düzenlemeleri ile beslenme, spor ve uyku düzeni sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler kısmında tanılama süreçlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler listelenmiş olup ayrıca hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme öğeleri ele alınarak bir öğretim programı tasarlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Kuram Oluşturma, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, İhtiyaç Belirleme, Program Tasarısı.

ABSTRACT

IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIENCY HYPERACTIVITY DISORDERS, DETERMINATION OF EDUCATION NEEDS AND CURRICULUM DESIGN

DAĞISTANLI CANOĞLU, Öznur

Mater Degree, The Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

January 2020, 241 pages

The aim of this study is to diagnose individuals with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, to determine the educational needs and to design the curriculum according to these needs.

First of all, various tests and scales were applied to the students in order to identify and diagnose individuals with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. As a result of these applications, the parents were interviewed and the students were directed to psychiatry. In the needs assessment process of the research, literature is searched, interviews were conducted with students, parents and teachers and videos of experts were examined. A curriculum was designed to address these needs.

Qualitative and quantitative research methods were used in the study. The process of identifying the students with ADHD was conducted through a survey model, the needs assessment process of the research was conducted through case study design, and the curriculum design process of the research was carried out by the grounded theory method.

The research was conducted with the 2nd-grade students of Primary School in the central district of Düzce in the 2018-2019 academic year. In the case study, the study group consisted of students with ADHD, their class teachers, and their parents, expert videos and literature resources.

Data triangulation was made in order to strengthen the validity of the data. In the diagnosis process of the research, the Bourdon Attention Test, the d2 attention test, teacher opinion form, the Conners Rating Scales and in the needs assessment process of the research,

teacher interview form, parent interview form, and student interview form were used as data collection tools.

Data analysis was carried out simultaneously with data collection. After the evaluation of the tests and scales applied in the diagnostic process, multiple decision-making approach was used to compare data with each other. The content analysis method was used to analyze the data collected by interview and document analysis techniques in the needs assessment process of the research.

It was found that 4 out of 6 students who were referred to psychiatrists according to the results of Bourdon Attention Test, d2 Attention Test, Teacher Opinion Form and Rating Scales, were diagnosed with ADHD. As a result of the needs assessment process, it was seen that the brain structures, characteristic, emotional and behavioral characteristics of ADHD students were different from other students, and the ADHD students have different mental disorders, cognitive and behavioral problems. In addition, it was concluded that these students should take various trainings and apply solution methods to solve the problems related to ADHD and they should pay attention to nutrition, sports and sleep patterns in their lives.

As a result of researches on the diagnostic process; It was determined that the classroom teachers did not have enough information about ADHD, and accordingly, they could not notice the students with ADHD in their classrooms and confused these students with all other students who displayed negative behaviors. Bourdon attention test, d2 attention test, and Conners rating scales are sufficient to measure attention skill and all these scales should be directed to psychiatry to make a diagnosis. In addition, it was concluded that in the process of diagnosing individuals with ADHD, families gave up going to the specialist because of their child's labeling and drug treatment, and families, diagnosed by going to the specialist, tend to hide this situation from the teacher.

As a result of the study, it was concluded that the neurological brain structures of individuals with ADHD differ from individuals without ADHD, they have emotional, cognitive, behavioral and academic differences from others, in addition to ADHD, they experience different disorders, cognitive and academic problems. Therefore, social, emotional, behavioral and academic skills should be gained to these individuals through the training.

In addition, it was concluded that special education, social skills training, attention training should be given to individuals with ADHD, and also education should be given to their families and teachers. Exercises, visual perception activities, auditory activities, puzzles and games should be used in trainings given to individuals. The training environment, working hours, participants, trainers, and guidelines should be meticulously adjusted. In addition to the training, methods such as drug therapy, cognitive behavior therapy, and neurofeedback should be used. Solution methods should be carried out in cooperation, positive discipline methods should be used, nutrition, sports and sleep order should be established for the child.

According to the results of the research, some suggestions developed for diagnostic processes and researchers, and a curriculum is designed with objectives, content, learning and teaching processes, and assessment elements.

Key Words: Primary School, Grounded Theory, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Needs Assessment, Curriculum Design.



Kızım Özgü'ye ve kavuşmayı beklediğim Can'a...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İTHAF.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR	xx
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR	8
2.1. Eğitimde Program Geliştirme.....	8
2.1.1. İhtiyaç ve İhtiyaç Belirleme Süreci.....	9
2.1.1.1. İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları.....	10
2.1.1.2. İhtiyaç Belirleme Süreç Modeli.....	12
2.1.2. Program Tasarlama Süreci.....	13
2.1.3. Programın Denenmesi ve Değerlendirilmesi Süreci.....	21
2.2. Eğitimde Bireysel Farklılıklar.....	23

2.2.1. Özel Eğitim.....	23
2.2.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Tarihi.....	26
2.2.3. DEHB Tanımı	27
2.2.4. DEHB Alt Tipleri.....	28
2.2.5. DEHB Nedenleri.....	30
2.2.6. DEHB Görülme Sıklığı.....	31
2.2.7. DEHB İle Birlikte Görülebilen Ruhsal Bozukluklar	32
2.2.8. DEHB’de Tanılama.....	35
2.2.8.1. Tanı Kriterleri.....	36
2.2.8.2. Tanı Aşamaları.....	37
2.2.8.3. Tanılama İle İlgili Problemler.....	38
2.2.9. DEHB Çözümü.....	40
2.2.9.1. DEHB Çözümünün Gerekliliği.....	40
2.2.9.2. DEHB Çözümünde Engeller.....	41
2.2.9.3. DEHB Çözümünde Etkenler.....	41
2.2.9.4. DEHB Çözüm Yöntemleri.....	42
2.2.9.4.1. Eğitim Yolu ile Çözümler.....	43
2.2.9.4.2. Tıbbi Yol ile Çözüm.....	45
2.2.10. Özel Eğitimde Program Geliştirme.....	47
2.3. İlgili Araştırmalar	48
2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. DEHB’li Öğrencileri Tespit Etmek İçin Kullanılan Araçlar.....	62

3.3.1.1. Bourdon Dikkat Testi.....	63
3.3.1.2. d2 Dikkat Testi.....	63
3.3.1.3. Öğretmen Görüş Formu.....	64
3.3.1.4. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODÖ).....	64
3.3.1.5. Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADÖ).....	65
3.3.2. İhtiyaç Analizi İçin Veri Toplamada Kullanılan Araçlar.....	66
3.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formu.....	66
3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu.....	68
3.3.2.3. Veli Görüşme Formu.....	69
3.4. Verilerin Toplanması	69
3.4.1. DEHB’li Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Veri Toplama.....	69
3.4.2. İhtiyaçların Belirlenmesi Sürecinde Veri Toplama.....	72
3.4.2.1. Görüşme Tekniği ile Veri Toplama.....	72
3.4.2.2. Döküman İnceleme Tekniği ile Veri Toplama.....	73
3.5. Verilerin Analizi	73
3.5.1. DEHB’li Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Veriler Analizi.....	73
3.5.2. İhtiyaçların Belirlenmesi Sürecinde Veri Analizi.....	75
3.5.2.1. Görüşme Tekniği İle Toplanan Verilerin Analiz Süreci.....	75
3.5.2.2. Döküman İnceleme İle Toplanan Verilerin Analiz Süreci.....	77
3.5.2.2.1. Uzman Videoları Analiz Süreci.....	77
3.5.2.2.2. Literatür Tarama Analiz Süreci.....	78
3.5.3. Görüşme Tekniği ve Döküman İnceleme Tekniği Analiz Sonuçlarının Birleştirilmesi.....	79
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	80
3.6.1. Geçerlik Çalışmaları.....	80
3.6.1.1. Nitel Geçerlik Çalışmaları.....	80
3.6.1.1.1. İnanırlık/İç geçerlik.....	80
3.6.1.1.2. Aktarılabirlik/Dış geçerlik.....	81
3.6.1.2. Nicel Geçerlik Çalışmaları.....	81

3.6.1.2.1. İnanırlık/İç geçerlik.....	81
3.6.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	81
3.6.2.1. Nitel Güvenirlik Çalışmaları.....	81
3.6.2.1.1. Tutarlık/İç güvenirlik.....	81
3.6.2.1.2. Doğrulanabilirlik/Dış güvenirlik.....	82
4. BULGULAR ve YORUMLAR	83
4.1. Birinci Alt Probleme Dair Bulgular ve Yorumlar	83
4.1.1. Bourdon Dikkat Testi Uygulamasına Dair Bulgular	83
4.1.2. d2 Dikkat Testi Uygulamasına Dair Bulgular	86
4.1.3. Öğretmen Görüş Formuna Dair Bulgular.....	87
4.1.4. Connors Derecelendirme Ölçekleri Uygulamalarına Dair Bulgular.....	88
4.1.5. Veli Görüşmeleri ve Psikiyatriye Yönlendirme Sürecine Dair Bulgular....	89
4.2. İkinci Alt Probleme Dair Bulgular ve Yorumlar	90
4.2.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Özelliklerine Dair Bulgular.....	91
4.2.1.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Nörolojik Özellikleri.....	91
4.2.1.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Duygusal Özellikleri.....	92
4.2.1.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri.....	95
4.2.1.4. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri.....	98
4.2.1.5. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Farklı Ruhsal Bozukluklar Yaşamaları.....	102
4.2.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Yaşadıkları Problemlere Dair Bulgular.....	103
4.2.2.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Bilişsel Problemleri.....	103
4.2.2.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Davranışsal Problemleri.....	106
4.2.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitime Dair Bulgular.....	108
4.2.3.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitim Türleri.....	108

4.2.3.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitimde Kullanılacak Etkinlikler.....	109
4.2.3.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitimlerde Dikkat Edilecekler.....	113
4.2.4. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Uygulanması Gereken Çözümlere Dair Bulgular.....	117
4.2.4.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Uygulanması Gereken Çözüm Yöntemleri.....	117
4.2.4.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Yönelik Çözümlere Destek İşlemler.....	119
4.2.4.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Yaşantıları ile İlgili Dikkat Etmeleri Gerekenler.....	122
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	125
5.1. Sonuçlar	125
5.1.1. Birinci Probleme Dair Sonuçlar	125
5.1.2. İkinci Probleme Dair Sonuçlar	127
5.1.2.1. DEHB'li Bireylere Kazandırılması Gereken Niteliklere Dair Sonuçlar.....	127
5.1.2.2. DEHB'li Bireylere Verilmesi Gereken Eğitimin Niteliklerine Dair Sonuçlar.....	131
5.2. Öneriler	134
5.2.1. Tanılama Sürecine Dair Öneriler.....	134
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	134
5.2.3. Program Tasarısına Yönelik Öneriler.....	135
5.2.3.1. Programın Gerekçeleri, Vizyonu, Temel Yaklaşımları.....	135
5.2.3.2. Programın Yapısı, Modeli ve Hedef Kitlesi.....	136
5.2.3.3. Programın Hedefleri.....	137
5.2.3.4. Programın İçeriği.....	138
5.2.3.4.1. Öğrencilere Yönelik Beceri Modüllerine Göre Belirtke Tabloları.....	143
5.2.3.4.2. Öğrenci Kazanımları ve Modüllerin Oturumlara Dağılımı.....	149

5.2.3.5. Programın Eğitim Durumları.....	151
5.2.3.5.1. Oturumlar.....	152
5.2.3.5.1.1. Örnek oturumlar.....	143
5.2.3.6. Programın Değerlendirme Durumları.....	166
6. KAYNAKLAR	168
7. EKLER	179
Ek 1. Çalışma Grubuna Dahil Olan Video İçerikleri.....	180
Ek 2. Bourdon Dikkat Testi.....	182
EK 3. d2 Dikkat Testi (Ön sayfa).....	183
Ek 4. d2 Dikkat Testi (Arka sayfa).....	184
Ek 5. Öğretmen Görüş Formu.....	185
Ek 6. Conner's DEHB Öğretmen Derecelendirme Ölçeği.....	186
Ek 7. Conner's DEHB Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği.....	187
Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu.....	189
Ek 9. Öğretmen Görüşme Formu.....	191
Ek 10. Veli Görüşme Formu.....	193
Ek 11. Rehberlik Servislerinde Kullanılan Veli Görüşme Formu.....	195
Ek 12. Tüm Ölçek Sonuçlarının Listesi	196
Ek 13. Program Tasarısının Kazanımları.....	203
Ek 14. Beceri Kartları.....	205
Ek 15. Duygu Maskeleri- Mutlu.....	207
Ek 16. Duygu Maskeleri- Üzgün.....	208
Ek 17. Duygu Maskeleri- Kızgın.....	209
Ek 18. Duygu Maskeleri- Korku.....	210
Ek 19. Duygu Kartları.....	211
Ek 20. Duygularım Hikayesi.....	212

Ek 21. Eşleştirme.....	213
Ek 22. Sabırlı Olmak Erdemdir Hikayesi.....	214
Ek 23. Okuma ve Yazma Etkinliği.....	215
Ek 24. Anlama Etkinliği.....	216
Ek 25. Öz Değerlendirme Formu- Form A.....	217



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Takvimi.....	56
Tablo 2. Araştırmanın çalışma grubu.....	57
Tablo 3. DEHB’li Öğrencileri Belirlemek için Çalışma Grubuna Dahil Olan Bireyler.....	58
Tablo 4. Görüşme Tekniği İçin Çalışma Grubuna Dahil Olan Bireyler.....	59
Tablo 5. Döküman İnceleme İçin Çalışma grubuna dahil olan uzmanlar.....	60
Tablo 6. Döküman İnceleme Çalışma Grubuna Dahil Olan kaynaklar.....	61
Tablo 7. Öğrencilerin Bourdon dikkat testi ortalama puanları.....	83
Tablo 8. d2 dikkat testi E1 puan türü sonuçları.....	86
Tablo 9. Öğretmen görüşlerine göre DEHB şüphesi taşıyan ve DEHB’li öğrencilerin sayıları..	87
Tablo 10. CODO ve CADO sonuçları.....	88
Tablo 11. Veli görüşmeleri ve psikiyatriye yönlendirme.....	89
Tablo 12. DEHB tanısı almış öğrencilerin nörolojik özellikleri.....	91
Tablo 13. DEHB tanısı almış öğrencilerin duygusal özellikleri.....	92
Tablo 14. DEHB tanısı almış öğrencilerin karakteristik özellikleri.....	95
Tablo 15. DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal özellikleri.....	98
Tablo 16. DEHB tanısı almış öğrencilerin farklı ruhsal bozuklukları.....	102
Tablo 17. DEHB tanısı almış öğrencilerin bilişsel problemleri.....	104
Tablo 18. DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal problemleri.....	106
Tablo 19. DEHB tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitim türleri.....	108
Tablo 20. DEHB tanısı almış öğrencilere kullanılacak etkinlikler.....	109
Tablo 21. DEHB tanısı almış öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilecekler.....	113
Tablo 22. DEHB tanısı almış öğrencilere uygulanacak çözüm yöntemleri.....	117

Tablo 23. DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik çözümlere destek işlemler.....	119
Tablo 24. DEHB tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenler.....	122
Tablo 25. Sosyal modüle ait beceriler.....	138
Tablo 26. Duygusal modüle ait beceriler.....	139
Tablo 27. Davranış düzenleme modüle ait beceriler.....	140
Tablo 28. Akademik modüle ait beceriler.....	141
Tablo 29. DEHB hakkında bilinçlenme modülüne ait beceriler.....	141
Tablo 30. DEHB ile ev ortamında baş etme modülü.....	142
Tablo 31. DEHB ile sınıf ortamında baş etme modülü.....	143
Tablo 32. Sosyal beceriler modülü belirtke tablosu.....	144
Tablo 33. Duygusal beceriler modülü belirtke tablosu.....	144
Tablo 34. Davranış düzenleme becerileri modülü belirtke tablosu.....	145
Tablo 35. Akademik beceriler modülü belirtke tablosu.....	145
Tablo 36. DEHB hakkında bilinçlenme modülü belirtke tablosu.....	146
Tablo 37. DEHB ile ev ortamında baş etme modülü belirtke tablosu.....	147
Tablo 38. DEHB ile sınıf ortamında baş etme modülü belirtke tablosu.....	148
Tablo 39. Öğrenci kazanımları ve modüllerin oturumlara dağılımı.....	149
Tablo 40. Oturumların işleniş süreci.....	152
Tablo 41. Sosyal beceriler modülü örnek oturumu.....	153
Tablo 42. Duygusal beceriler modülü örnek oturumu.....	156
Tablo 43. Davranış düzenleme becerileri modülü örnek oturumu.....	158
Tablo 44. Akademik beceriler modülü örnek oturumu.....	160
Tablo 45. DEHB hakkında bilinçlenme modülü örnek oturumu.....	162

Tablo 46. DEHB ile baş etme modülü örnek oturumu.....	164
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Aşamaları.....	54
Şekil 2. Pert-İşlem Ağı.....	70
Şekil 3. Program Tasarımının Aşamaları.....	136



KISALTMALAR

APB: Amerikan Psikiyatri Birliği

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

CADO: Conners Aile Derecelendirme leği

CODO: Conners ğretmen Derecelendirme leği

DAT1: Dopamin Taşıyıcı Geni

DBH: Dopamin β hidroksilaz geni

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

DRD4: Dopamin D4 Reseptör Geni

DRD5: Dopamin D5 Reseptör Geni

DSM-IV: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-4

DSM-V: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5

d2: d2 Dikkat Testi

EEG: Elektroensefalogram

HTR1B: Reseptör Kodlayan Gen

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MR: Manyetik Rezonans

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

G: Özel ğrenme Güçlüğü

vd.: Ve Diğerleri

WISC-R: Wechsler ocuklar İçin Zeka Testi

5-HTT: Serotonin Taşıyıcı Geni

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, varoluşundan bu yana yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamaya ve tanımaya çalışmış bir varlıktır. Fakat bu süreç boyunca en az anlayabildiği ve tanıyabildiği varlık kendisi olmuştur (Gençtan, 2008). İnsanı tanımlamak ve bir kalıba sokmak oldukça zordur. İnsanın bio-kültürel ve sosyal bir varlık olduğunu söyleyebilmekle birlikte tam olarak kesin sınırlarını çizmek mümkün değildir. TDK'ya (2019) göre insan “Toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle her insanın çeşitli özellikleriyle bir canlı olarak toplum içinde doğduğunu ve toplum içinde kültürlenerek geliştiğini söylemek mümkündür (Ertürk, 1984). İnsan bünyesinde var olan özellikleriyle, dünya üzerinde yaşayan canlılar içerisinde en çok olağana sahip ve en değerli varlıktır, bu nedenle yaşamını en iyi şekilde sürdürmeli, sahip olduğu potansiyellerin farkına varmalı, aklını iyi ve güzel işlerde kullanmalıdır (Esenyel, 2012). Bu durum insan eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadır.

Ertürk (1984) insanın kültürlenmesini sağlayan eğitimi, “Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” olarak tanımlamıştır. Kültür bir insana istenen yönde davranışlar kazandırılabilirdiği gibi istenmeyen davranışlar da kazandırılabilir. Eğitimde ise istenen yönde davranışların planlı olarak bireye kazandırılması söz konusudur. Günümüzde ilköğretim kurumlarından bedensel, zihinsel ve psikososyal yönden uyumlu, kendini ve içinde yaşadığı toplumu geliştiren bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Okullarda bu beklenti doğrultusunda gerçekleşen eğitim sürecine öğretim denmektedir (Sönmez, 2008). Öğretimde her insanın kendine özgü, bireysel farklılıklara sahip olduğu kabul edilmektedir ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. İşte bu noktada formal eğitim sistemi içinde tüm öğrencilerin maksimum

düzeyde fayda sağlamaları için her yönüyle tüm bireylerin derinlemesine tanınması, yeteneklerinin ve kendilerine özgü dezavantajlı özelliklerinin bilinmesi oldukça önem arz etmektedir.

Eğitimde bireyi tanımak ve anlamak eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinin ön koşuludur. Bu hedeflerin yerine getirilebilmesi için eğitimin her kademesinde bireyi tanıma çalışmaları yapılmalıdır. Bireyi tanımak, bireye ait davranışların nedenlerini ele alarak bireyin ilgi, yetenek, başarı, tutum ve kişilik özellikleri ile biyolojik, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını anlama faaliyetidir. Bu faaliyetler çevrenin bireyi tanımmasını sağladığı gibi bireyin kendisini tanımmasını da mümkün kılar (Şahin, 2018). Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre mecburi ilköğretim çağı yaşı olan 6-13 yaşları arasında bireyi tanıma çalışmaları gerçekleştirilmelidir. İlkokula başlayan çocukların aldıkları eğitimden maksimum düzeyde yararlanmalarını sağlamak için her öğrencinin var olan bilgi, beceri ve diğer özellikleri açısından tanınması gerekir.

İlköğretim çağının başlangıcı olan ilkokul dönemi, bir çocuğun eğitim hayatının önemli ilk adımlarından biri olduğu gibi aynı zamanda ileriki eğitim basamakları için ön koşul niteliğindedir. İlkokul döneminde bir çocuk temel bilgi ve becerileri kazanmaya başlar ve eğitim hedefleri doğrultusunda yeni davranışlar öğrenir. İlkokulun genel amacı öğrenciye temel bilgi ve becerileri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve çocuğun kendi ilgi ve isteklerini, kabiliyetlerini göz önünde tutarak geleceğe hazırlamak olarak belirtilmektedir (MEB, 2014). Kazandırılması beklenen bu temel beceri ve davranışlar eğitimin formal yönü olan öğretim programları ile mümkündür.

Eğitimde program geliştirme süreçleri ile bireylere uygun öğretim programları hazırlanır. Program geliştirme süreci, çalışma gruplarının oluşturulması ve planlamanın yapılması ile başlar. Ardından ihtiyaç belirleme ve program tasarlama adımları ile devam eder. Hazırlanan program denenir ve değerlendirmeye tabi tutulur. Tüm bu program geliştirme sürecinde programın dört temel ögesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu öğeler ihtiyaç belirleme çalışmasını temel alarak; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olarak sıralanır (Demirel, 2011). Eğitim kademelerine yönelik olarak bakanlık tarafından geliştirilen öğretim programları Türkiye genelinde tüm eğitim kurumlarında uygulanmaktadır.

Öğretim faaliyetlerine dâhil olan tüm bireylerin ihtiyaçlarını fark etmek ve ihtiyaçlarını karşılamak her zaman kolay olmayabilir. Bir eğitim kurumundaki tüm öğrencilerin hazır bulunuşluluklarının, motivasyonlarının, ilgi ve yeteneklerinin aynı olduğu söylenemez. Tüm bunların dışında bazı öğrencilerin sahip olduğu özel durumlar olabilir. Bu özel durumlar; öğrenciyi, bu konuda yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olmayan öğretmen/ebeveynler tarafından fark edilmeme ya da yanlış yorumlanma gibi tehlikeler ile karşı karşıya bırakır (Özmen, 2010). Eğitim sisteminde merkezi yönetim, öğretim programlarını geliştirmeden önce sistemde var olan öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemekte ne yazıkki yetersiz kalmaktadır. Hazır bulunuşluluk, motivasyon ve ilgi yetenekleri farklı olan öğrenciler için de öğretmenler, sene başında uygulayacakları programları öğrencilerinin potansiyellerine göre gözden geçirmeli ve gerekiyorsa bu programları düzenleyerek öğrencilere uygun hale getirmelidir. Fakat ülkemizde öğrencilerine yönelik ihtiyaç belirlemesi yapan ve öğretim programlarını öğrencilerine uygun hale getiren öğretmenlere az rastlanmaktadır. Öğretmenlerin yıllık çalışmalarını planladıkları evrakları dahi internet ortamından hazır bularak indirme ve uygulama eğilimleri mevcuttur. Bu durumunun neden olduğu en temel problem, her öğrenciye ulaşamaması olduğu gibi ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tespit edilemeyip kendilerine uygun eğitimi alamamaları durumudur.

Özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin var olan ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından bireylere göre geliştirilmiş öğretim programları ile yürütülen eğitimidir (Akçamete, 2015). MEB'e (2018) göre özel eğitim, bireysel ve gelişimsel olarak akranlarından belirgin olarak farklılık gösteren bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş eğitim programlarını kapsar. İlgili yönetmelikte özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler; otizmi olan birey, zihinsel engelli olan birey, görme ve işitme engeli olan birey ve özel yetenekli birey olarak sıralanır. Bunların yanında özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylerde özel eğitime ihtiyaç duyar. Günümüzde özellikle oldukça yaygınlaşan ve de yeni yeni fark edilen Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu yaşayan bireyler de her ne kadar görmezden gelinseler ya da yaşadıkları sorunlar fark edilmese dahi özel eğitim gereksinimi duymaktadırlar.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), özellikle ilkökul döneminde yaygın görülen bireyin yaşatlarından belirgin düzeyde farklılık göstererek dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik özellikleri göstermesi durumudur (Sürücü, 2018; Yazgan, 2016). DEHB'li

bireylerde tüm bu özellikler görülebileceği gibi yalnızca biri de görülebilir. Özetle DEHB’li bir birey sadece dikkat eksikliği bozukluğuna da sahip olabildiği gibi, sadece hiperaktivite bozukluğuna da sahip olabilir, hem dikkat eksikliği hem hiperaktivite bozukluğuna da sahip olabilir. DEHB’de var olan bu bozukluklar bireyin beyin yapısındaki bozulmalar ile ilişkili olmakla birlikte (Mukaddes, 2015; Semerci ve Turgay, 2014; Yazgan, 2016), genetik (Ercan, 2017) ve psikiyatrik (Sürücü, 2018) bir alt yapısı vardır ve dolayısı ile DEHB bireye özgü bir yapıya sahip olmaktadır.

DEHB her ne kadar birlikte anılsa da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu temelde farklı bozukluklardır ve dikkat eksikliği, hiperaktivite kadar kolay fark edilmemektedir (Gümüş, 2015). Hiperaktivite bozukluğuna sahip çocuklar hareketli tavırları, yerlerinde duramamaları gibi özellikleri ile göze çarparak dikkat çekerler fakat bu durum dikkat eksikliği bozukluğuna sahip çocuklarda görülmemektedirler. Çünkü dikkat eksikliği bozukluğuna sahip çocuklar unutkanlıkları, eşya kaybetmeleri, işlerini yarım bırakmaları, düzensiz olmaları gibi özelliklere sahiptirler ve bu özellikler aslında tüm çocuklarda zaman zaman görülebilir (Tuğlu, 1996). Bu durumda dikkatsizlik özelliği taşıyan her çocuk her zaman dikkat eksikliği bozukluğuna sahip değildir ama dikkat eksikliği bozukluğuna sahip her birey her zaman ve her yerde ilgilerini çekmeyen bir durum söz konusu iken bu özellikleri sergilerler (Şimşek, 2014).

DEHB’nin belirgin özellikleri olsa dahi her bireyde kendini farklı şekilde gösterebileceğinden dolayı DEHB’nin çok iyi tanınması ve bireydeki etkisinin ne olduğu çok iyi şekilde ele alınması gerekir. Eğitim hayatları boyunca DEHB’li bireylerin yaşayacakları bu problemleri çözebilmek için öncelikle ilkokulun ilk yıllarında DEHB’li öğrencilerin tespit edilmesi gerekir. Öğrencilerin tespit edilemesinin ardından DEHB tanısının öğrencileri ne derecede etkilediğini saptamak için eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ona göre ilgili yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir (Kaymak, 2003). İlkokul yıllarında erken tanı alınması, öğretim programlarının uygun temellere oturmasını sağlayacak ve bireylerin beceri gelişimini olumlu yönde etkileyerek ve ileriki eğitim kademelerinde yaşanabilecek eğitimsel problemlerin önü kesilmiş olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; DEHB’li öğrencilerin tanılanmalarını sağlamak, program geliştirme konusunda ihtiyaçlarını saptamak, bu gereksinimler doğrultusunda bir program tasarısı önermektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanılanma sürecindeki işlemler nelerdir?
 - 1.1. Öğrencilerin dikkat gücü nasıldır?
 - 1.2. Öğrencilerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olup olmama konusunda öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?
 - 1.3. Öğrencilerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olup olmaması konusunda psikiyatri uzmanının görüşleri nelerdir?
2. İlkokul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş öğrencilerin eğitim ihtiyaçları yönünde öğretmen, öğrenci, veli ile uzman görüşleri ve literatür kaynaklarının ifade ettikleri nelerdir?
 - 2.1. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin özellikleri nelerdir?
 - 2.2. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin yaşadıkları problemler nelerdir?
 - 2.3. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitimler nelerdir?
 - 2.4. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin eğitiminde dikkat edilecekler nelerdir?
 - 2.5. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere uygulanması gereken çözüm yöntemleri nelerdir?
 - 2.6. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin çözümlerini destekleyecek işlemler nelerdir?
 - 2.7. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenler nelerdir?
3. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde kullanılması gereken öğretim programı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları incelendiğinde “öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirme, birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma, hayata hazırlama, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlama, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme gibi” amaçlar taşıdığı görülmektedir (MEB, 2011).

Eğitim kurumlarından bünyelerindeki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük çalışmalar yapılması beklenmektedir. Okulun ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar her yıl planlama yapılarak yürütülsede ihtiyaca dönük programların olmaması nedeniyle bu sorunlara dönük program geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Kaymak, 2003). Bu çalışma ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’ sorunu yaşayan çocukların ve ailelerinin problemlerini, onların ihtiyaçları doğrultusunda çözüm önerisinde bulunmak için gerçekleştirilmiştir.

Bilge (2003) yaptığı araştırmada, ilgili araştırmacılar veya uzmanlar tarafından yapılandırılmış programlar hazırlanarak uygulanmasını ve bu programların DEHB’li çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılmasını önermiştir. Hazırlanacak olan programın söz konusu amaçlara katkı sağlayacağı, öğrencilerin ihtiyaçlarını geniş bir çerçevede gözler önüne sereceği, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlayacağı ve öğrencilere yönelik uygun hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeler ile onları geliştirecek bir program ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşme sorularını samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkezinde bulunan Namık Kemal İlkokulunda okuyan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısına sahip 2. Sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri, velileri ve konu ile ilgili internet ortamında videoları bulunan uzmanlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu başlık altında konu ile ilgili kavramlara yönelik tanımlamalara yer verilecektir.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), içerisinde birbirinden oldukça farklı olan iki bozukluğu barındıran (Ercan, 2017), çocukluk çağında yaygın görülen (Yazgan, 2016) bireyin yaşına uygun olması gerekenden farklı olarak (Sürücü, 2018) dikkatin az olması, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle karakterize edilen nörogelişimsel (Mukaddes, 2015; Semerci ve Turgay, 2014; Yazgan, 2016), genetik (Ercan, 2017) ve psikiyatrik (Sürücü, 2018) bir bozukluktur.

İhtiyaç Belirleme: Var olan durumun geniş bir bakış açısı ile ele alınarak yapılan değerlendirmeler sonucunda eksikliği tespit edilen gereksinimlerin belirli amaçlar doğrultusunda kullanılması için planlamalar yapılmasıdır (Kılıç vd., 2019).

Program Tasarısı: Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan tasarlanmış öğretim programıdır (Demirel, 2011).

Durum Çalışması: Bir durumu derinlemesine inceleyerek gerçekçi bir bakış açısıyla konu ile ilgili olayları ve olguları anlamaya ve açıklamaya çalışan araştırma yöntemidir (Saban ve Ersoy, 2017).

Kuram Oluşturma: Araştırma sürecinde aşamalı olarak toplanan verilerin diğer aşamalara temel olacak şekilde yapılaşması ve bu yapıya dahil olan farklı veriler bütünüyle yeni bir kuramı oluşturmasıdır (Creswell, 2016).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Eğitimde Program Geliştirme

Pek çok farklı tanımlar ile açıklanmaya çalışılan eğitime, genel olarak insana çeşitli değerler kazandırmaya çalışılan bir kültürlenme süreci denilebilir (Sönmez, 2008). Eğitim, insanı değiştirmeyi, geliştirmeyi hedefler. Ertürk (1984) eğitimi, insanın davranışlarını yine insanın kendi şahsi yaşantısı ile önceden belirlenen doğrultuda belirlenen ölçütlerde kasıtlı olarak değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitimin önceden belirlenen doğrultuda değişiklikler yapması durumu, toplumun ya da devletin istekleri doğrultusunda adımlar atılması yani değişimin istenen yönde olması gerektiğini göstermektedir (Demirel, 2007).

Meydana getirilmesi planlanan istendik ve kasıtlı davranışlar eğitimin formal yönünü temsil eder. Formal eğitim, belirli amaçlara yönelik gerçekleştirilen, planlanarak uygulanan ve sonunda değerlendirme yapılan eğitimidir. İnfomal eğitim ise kasıtlı olarak çaba harcanmadan kendiliğinden gerçekleşen eğitimidir. Formal eğitimin planlı şekilde gerçekleşmesi için program hazırlanır ve öğretim aracılığı ile planlanmış eğitim gerçekleştirilir (Fidan ve Erden, 1996). Eğitimin formal yönünün amaçlı ve planlı olarak yürütülmesini sağlayan programlardır. Eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirilen bu öğretim programları aracılığı ile öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (Demirel, 2011).

Öğretimin verimliliğinin temelinde hazırlanan programlar yer almaktadır. Program; içerisinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme yapılarını içermektedir. Bu yapılar programın öğelerini oluşturmakla birlikte kendi aralarında dinamik bir yapıları vardır ve birbirlerini etkilemekle birlikte tamamlamaktadırlar (Gültekin, 2001). Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeden oluşan program öğelerinin arasındaki dinamik ilişkilerin tamamı program geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Sönmez'e (2008) göre eğitimde bir öge olarak hedef kavramı kişide var olması kararlaştırılmış olan özellikleri içermektedir. İçerik ögesi, programın içerisinde var olan konuları kapsamaktadır. Öğrenme-öğretim süreci öğretilmesi istenenlerin nasıl öğretileceğini göstermektedir. Değerlendirme ise hedeflere ne derece ulaşıldığının kontrol edilmesi aşamasıdır (Demirel, 2011).

Program geliştirme genel olarak bir öğretim programının hazırlanması, oluşturulup uygulanarak değerlendirilmesi ve değerlendirmeye göre tekrar düzenlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir süreç olarak ele alınması gereken program geliştirme içerisinde devamlılık ve yenilenme özelliklerini barındırmaktadır (Erden, 1998). Varış (1988) program geliştirmeyi “gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitim’in ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü” olarak tanımlamıştır. Program geliştirme belirli çalışmaları düzenlemekle ve araştırmakla sınırlı kalmamakta aynı zamanda derin bir öğretim bilgisini içermekte ve araştırmaların uygulanarak geliştirilmesini sağlamaktadır.

Program geliştirmenin bir süreç olduğu yaygın olarak kabul edilmekle birlikte programın hazırlanması, denenmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesinden oluşan bu sürecin bir araştırmalar zinciri halkası oluşturduğu ve bu halkalardan birinin noksan olması durumunda program geliştirme sürecinin tamamlanmadığı kabul edilmektedir. Program geliştirme süreci aynı zamanda kapsamlı, aşamalı ve sürekli bir çalışmadır (Büyükkaragöz, 1997). Programı oluşturma süreci dört temel adım ile gerçekleşmektedir. Bu adımların ilki ve vazgeçilmezi ihtiyaçların belirlenmesidir. İkinci adım ise belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak program tasarlamadır. Ardından uygulama ve programı değerlendirme adımları gelmektedir.

2.1.1. İhtiyaç ve İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç kelimesinin anlamı Türk Dil Kurumu (2019) Türkçe sözlüğünde “gereksinim, güçlü istek, yoksulluk ve yokluk” olarak geçmektedir. Bu tanıma göre ihtiyaç kelimesi, hem var olan durumu açıklayan hem de var olması istenilen durumu ifade eden özelliktedir. Altınparmak’a (2013) göre ise de ihtiyaç beklenen yani istenen koşullardan mevcut koşulların çıkarılması ile oluşan eksikliklerdir.

İhtiyaç belirleme süreci bir değişimi yönlendirmek ve doğru kararlar alabilmek için hissedilen eksikliğin veya yoksunluğun tespit edilmesi durumudur. Bu süreçte mevcut durum değerlendirmesi yapılarak gelecekte olması istenilen durumun ne olması gerektiğine karar verilerek bu durumun nasıl gerçekleştirileceği yönünde planlama yapılmakta (Kılıç vd., 2019) ve eğitsel amaçların belirlenmesi sağlanmaktadır (Adıgüzel, 2016).

İhtiyaç analizi, ihtiyaçların tespit edilmesi ve ardından belirlenen bu ihtiyaçların değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır (McKillip, 1987). İhtiyaç belirleme 3 temel kaynaktan sağlanmaktadır. Bu üç temel kaynak; birey, toplum ve konu alanıdır. Bir eğitim programının amaçlarını belirlemek için bireyin, toplumun ve konu alanının beklenti ve gereksinimlerini ele almak gerekmektedir. İhtiyaçlar belirlenirken ele alınan bu alanların genel durumunun ne olduğu, öğrenciler ile ilgili verilerin neler olduğu ve ders kitaplarının içeriklerinin nasıl olduğu tespit edilmelidir (Demirel, 2011).

Eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılan ihtiyaç belirleme, etkili yöntem sağlamak, kaynakları etkili kullanmak, etkili kararlar almak, programlar, projeler ve etkinlikler için yön sağlamak, performans eksikliklerini ortaya çıkarmak, performansı iyileştirmek, sorunlara disiplinlerarası çözümler sunmak ve uygulanabilir model sunmak için de kullanılabilmektedir (Kılıç vd., 2019).

Eksiklerin, yetersizliklerin neler olduğunu belirleyen bir yöntem olan ihtiyaç belirleme süreçten ziyade sonuca odaklanmaktadır. Ulaşılmak istenen sonuca varmadan önce ilk olarak hangi alanda ne için ihtiyaç belirleme yapılacağı belirlenmelidir. Birey ya da ekip tarafından yürütülebilecek bu çalışmada planlama ile ilk adım atılmakta ve hedef kitle belirlendikten sonra veriler toplanıp analiz edilerek ihtiyaçlar öncelik sırasına konularak karşılaştırıp değerlendirildikten sonra raporlaştırılmaktadır (Kılıç vd., 2019). Bu süreçte gerekli planlamaların yapılarak çalışmaya hazır hale gelmesi hazırlık aşamasıdır. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra ihtiyaç belirleme için bilgi toplama sürecine gidilmekte ve toplanan bilgiler analiz edilmektedir. Çalışma tamamlandıktan sonra elde edilen bilgilerin raporlaştırılması süreci ile bu bilgilerin kullanılması sağlanmaktadır (Demirel, 2011).

2.1.1.1. İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları

İhtiyaç belirleme süreci farklı yollar ile gerçekleşebildiği için farklı ihtiyaç analizi yaklaşımları mevcuttur. Bu süreç öncelikle; ihtiyaçların belirlenme şekline göre, kullanım amaçlarına göre, yapılacağı zamana göre, başlangıç noktasına göre ve veri kaynağına göre olmak üzere dört alanda sınıflandırılmıştır.

İhtiyaçların belirlenme şekline göre yaklaşımlarda kaynaklarda en sık geçen yaklaşımları Stufflebeam ve arkadaşları geliştirilmiştir. Bunlar;

Farklar yaklaşımı; Farklar yaklaşımına göre ihtiyaç, bireyde var olması beklenen bilgi, tutum ve beceri yeterlilikleri ile bireyde var olan bilgi, tutum ve beceri yeterlilikleri arasındaki farktır (Demirel, 2011). Bu yaklaşımın eğitim kurumlarınca kullanımı uygun görülmektedir. Öğretim hedeflerini oluşturmada etkili olan bu yaklaşım (Kılıç vd., 2019) ihtiyaç analizinin basitleştirilmiş ve mekanikleştirilmiş bir yapıda olduğunu vurgulaması nedeniyle eleştirilmektedir (Hızlı Alkan, 2016).

Demokratik yaklaşım; Bu yaklaşımda ihtiyaç, çoğunluğun istediği değer ya da değişikliğe göre belirlenmektedir (Demirel, 2011; Kılıç vd., 2019). Yaklaşım büyük bir grubun sürecin tamamında etkin olmasını mümkün kılarsa da (Brown, 1995) ihtiyacı her zaman daha değerli kılması mümkün değildir (Demirel, 2011).

Analitik yaklaşım; Analitik yaklaşım ile gelecekte muhtemel var olacak yönelimler, durumlar ve sorunlardan yola çıkılarak ihtiyaçlar belirlenmektedir. Eleştirel düşünme biçimi ile ileriye dönük varsayımlarda bulunulması gerekmektedir (Demirel, 2011). Yaklaşım geniş kapsamlı iyileştirmeler yapabilecek imkana sahipken oldukça soyut ve uygulaması zor olduğu için oldukça nitelikli personele ihtiyaç duymaktadır (Kılıç vd., 2019).

Betimsel yaklaşım; Bu yaklaşımda belirli bir nesnenin yokluğu durumundaki zarar ve varlığı durumundaki yarar ele alınarak bir mantık çerçevesinde ihtiyaç belirlenmesine gidilmektedir. Araştırmalarda iki ihtimalin varsayımı çıkış noktası olmaktadır (Demirel, 2011).

Royse ve arkadaşları belirlenme şekline göre ihtiyaç yaklaşımlarını; normatif ihtiyaç, talep edilen ihtiyaç, hissedilen ihtiyaç ve karşılaştırmalı ihtiyaç olarak sınıflandırmıştır. Normatif ihtiyaç, belirli standartlara bağlı olarak belirlenen ihtiyaçtır. Talep edilen ihtiyaç yaklaşımında, ihtiyaç duyulan şeye talep olacağı düşünülmektedir. Hissedilen ihtiyaç yaklaşımında isteklerin ihtiyacı ortaya koyduğu varsayılmaktadır. Karşılaştırmalı ihtiyaç yaklaşımında, ihtiyaçlar belirli bir hizmeti alanla ile almayanların durumlarının karşılaştırılması ile belirlenmektedir (Kılıç vd., 2019).

Watkins, Meiers ve Visser ihtiyaç belirleme yaklaşımlarında kullanım amaçlarına göre ve yapılacağı zamana göre sınıflandırmaya gitmiş. Kullanım amaçlarına göre ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını stratejik yaklaşım, yönetsel yaklaşım ve operasyonel yaklaşım olarak sınıflandırmıştır. Stratejik yaklaşımda; alınacak kararlar ve yapılacak tercihler ilgili hizmet

alanlarının ihtiyaçları ile belirlenmektedir. Yönetmel yaklaşımında; stratejik planlamaların işlerliğini sağlayacak bilgi, sermaye ve insan kaynağı ihtiyaçları belirlenmektedir. Operasyonel yaklaşımında; program ve projelerin uygulanabilmesi için kararlar alınarak ihtiyaçlar belirlenmektedir. Yapılacağı zamana göre ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını Watkins, Meiers ve Visser; proaktif yaklaşım, reaktif yaklaşım ve sürekli yaklaşım olarak sınıflandırmıştır. Proaktif yaklaşım; performansı arttırmaya yönelik olarak potansiyel fırsatları belirlemek için kullanılmaktadır. Reaktif yaklaşım; uygulamalar sonucunda istenmeyen durumlar var olduğunda kullanılmaktadır. Sürekli yaklaşım; istenen duruma ulaşmak için reaktif ve proaktif yaklaşımı da içine alan yaklaşımdır (Kılıç vd., 2019).

Başlangıç noktasına göre ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını Kaufman ve Harsh; tümevarım yaklaşımı, tümdengelim yaklaşımı ve klasik yaklaşım olarak sınıflandırmışlardır. Tümevarım yaklaşımı; mevcut durumu ele alarak istenen durumları belirlemeye çalışmaktadır. Tümdengelim yaklaşımında önceden belirlenmiş hedefler ile mevcut durumun belirlenmesi sağlanmaktadır. Klasik model yaklaşımında; ihtiyaçları değerlendirip hedefleri belirlemek eğitimci merkezli olarak yapılmaktadır (Kılıç vd., 2019).

Veri kaynağına göre ihtiyaç belirleme yaklaşımını McCawley; doğrudan ihtiyaç belirleme ve dolaylı ihtiyaç belirleme yaklaşımı olarak sınıflandırmıştır. Doğrudan ihtiyaç belirleme yaklaşımı; hedef kitlenin sağladığı verilerle direkt olarak ihtiyaçların belirlenmesini içermektedir. Dolaylı ihtiyaç belirleme yaklaşımı; hedef kitleyi temsil eden ikincil veri sağlayan kişilerden bilgi alınarak ihtiyaçların belirlenmesidir (Kılıç vd., 2019).

2.1.1.2. İhtiyaç Belirleme Süreç Modeli

İhtiyaç belirleme program geliştirme sürecinin bir adımı olmakla birlikte aynı zamanda kişiler ya da kurumlar tarafında doğru ve etkili kararlar almak için kullanılmaktadır. İhtiyaç belirleme süreç modeli 5 aşamadan oluşmakta ve bu aşamalar; ön inceleme ve planlama, veri toplama, veri analizi, karar verme ve raporlama, ihtiyaç belirleme sürecini değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Kılıç vd., 2019).

Modelin ön inceleme ve planlama aşamasında; yapılacak çalışmanın tüm anahtarlarının oluşturulduğu aşamadır. Öncelikle çalışmanın amacı ve kapsamı belirlenmekte, çalışmaya dahil olacak hedef kitleler ve paydaşlar tespit edilmekte ve çalışma grubunun görev yapılmaktadır.

Ardından çalışmaya göre uygun veri toplama ve analiz yöntemleri belirlenip sürecin nasıl olacağı şekillendirilmektedir.

Modelin veri toplama aşamasında; veri toplama araçlarının kullanılarak bilgilere ulaşılması sağlanmaktadır. Geliştirilecek veri toplama araçlarının pilot uygulama ile denenmiş olması ve gerek görülmesi durumunda düzenlemelere gidilerek son halini alması sağlanmaktadır. Böylece çalışma için uygun veri toplama aracı sağlanmış olmaktadır. Ayrıca veriler toplanırken birden fazla veri toplama aracı kullanılması çalışmanın sonuçlarının etkililiğini artırmaktadır. Bu yüzden farklı yollarla daha fazla bilgiye ulaşılması gerekmektedir. Veriler toplanırken görüşme, gözlem, anket, test, Delphi tekniği gibi teknikler kullanılabilir.

Modelin veri analizi aşamasında; toplanan veriler düzenlenir, veriler özetlenir, görsel hale getirilip sunulur ve son olarak da sonuca ulaşılmaktadır. Nicel ve nitel çalışmaların aşamaları aynı olmakla birlikte kendi araştırma yöntemlerine göre yapılacak işlemler farklı olabilmektedir. Bu aşamada ayrıca geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına çalışılmaktadır.

Modelin karar verme ve raporlama aşamasında; doğru karar almayı sağlamak için öncelikle yansız olunması gerekmekte ardından da toplanan tüm verilerin gözden kaçırılmadan gerektiği gibi kullanılarak sentezlenmesi gerekmektedir. Süreci özetleyen veriler iyi bir şekilde tasarlanmış ve anlaşılır şekilde sunulması için rapoarlaştırılmaktadır.

Modelin değerlendirme aşamasında; yapılan çalışmanın her bir adımının eleştirel bir bakışla ele alınarak değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Değerlendirme de kendi içinde planlama, hazırlık, değerlendirme ve raporlama basamaklarını içermektedir.

2.1.2. Program Tasarlama Süreci

Programı tasarlama sürecinin temelinde programın öğelerini oluşturmak yatmaktadır. Program öğelerini oluştururken hangi ögenin ne ağırlıkta olacağı, öğeler arası ilişkinin nasıl olacağı bir bir tasarlanır. Program geliştirme uzmanı ya da program geliştirme grubu tıpkı bir heykeltıraş gibi çalışmasını dizayn eder ve kendi özgün çalışmasını sunar. Program tasarlanırken dört temel soruya yanıt aranır; ne amaçla, ne ile, nasıl bir çalışma yapacağız ve bu çalışmaların etkililiğini nasıl ölçeceğiz? Bu sorulara verilen önem ya da ağırlık derecesi tasarımın yapısını oluşturmaktadır (Demirel, 2011).

Tasarımcının programı geliştirirken takip edebileceği yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar program öğelerinin programdaki yerine göre üç başlıkta toplanır. Bunlar; konu merkezli program tasarımları, öğrenen merkezli program tasarımları ve sorun merkezli program tasarımları olarak sıralanır. Konu merkezli program tasarımları en yaygın olarak kullanılan tasarımdır ve bu tasarımda program geliştirme sürecinde içerik ögesi diğer öğelere göre ağır basar. Bu tasarımda programlar konulardan oluşur (Büyükkaragöz, 1997). Öğrenen merkezli program tasarımları ise öğrenen bireyi temel alarak programın bireye göre düzenlenmesini sağlar. Sorun merkezli program tasarımları, öğrenen merkezli tasarımlara benzer olarak bireyin toplumsal sorunları, ihtiyaçları ve ilgi yetenekleri ile ilgilenir. Bu tasarımdaki ayırıcı özellik ise hayatın gerçek problemlerini temel alması ve toplumun yeniden yapılanmasını amaçlamasıdır (Ellis, 2015).

Program yaklaşımları program modellerinin temelini oluşturmaktadır. Dünyada ve ülkemizde en yaygın olarak kullanılan eğitimde program geliştirme modelleri; Taba modeli, Tyler modeli, Taba-Tyler modeli, Sistem Yaklaşımına göre program geliştirme modeli, Rasyonel Planlama modeli, Süreç Yaklaşımı modeli, Yenilikçi/Durumsal modeli, MEB program geliştirme modeli, MEB Yeni program geliştirme modeli olarak sıralanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997).

Taba modeli tümevarım yaklaşımı benimsemekte ve 8 adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar sırası ile ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, neyin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi, program öğelerinin sırası ve ilişkisinin kontrolü olarak sıralanmaktadır (Aktaran: Büyükkaragöz, 1997 ve Demirel, 2011).

Taba-Tyler modeli, Taba ve Tyler modellerinin ortak noktalarının ele alınması ile birleştirilerek oluşturulmuştur. Bu modelde program geliştirme süreci ihtiyaç ve amaçların belirlenmesi ile başlamakta, ardından içerikler seçilip düzenlenmekte, öğrenme yaşantıları belirlenerek düzenlenmekte ve değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme ardından sonuçlar yeterli değilse amaçları belirleme aşamasına geri dönülerek tekrar düzenleme yapılmaktadır (Demirel, 2011).

Tyler modeli, rasyonel model olarak da anılmakla birlikte program geliştirme çalışmalarını daha kapsamlı ele almıştır. Tyler modeli oluşturulurken birey, toplum ve konu alanı kaynakları temel alınarak olası genel hedefler belirlenmektedir. Bu hedefler eğitim felsefesi ve

psikoloji süzgeçlerinden geçirilerek kesinleştirilir ve bu kesinleşmiş hedeflere göre öğrenme yaşantıları seçilmektedir. Seçilen öğrenme yaşantıları düzenlenerek yönlendirilmekte ve en sonunda değerlendirilmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Sistem yaklaşımına göre program geliştirilme modeli, Wulf ve Schave tarafından 1984 yılında (Demirel, 2011) geliştirilmiştir ve üç aşamadan oluşmaktadır (Büyükkaragöz, 1997 ve Demirel, 2011). Wulf ve Schave'nin modeline göre birinci aşama olan problem tanımlamasında amaçlar ve komisyon üyeleri belirlenir. Gelişme aşamasında amaçlar davranışlara dönüştürülür ve buna göre uygun ders planları yazılır. Öğretim materyalleri geliştirilerek öğrenme ortamı hazırlanır. Son olarak değerlendirme aşamasında sonuçlar değerlendir ve dönütler sağlanır.

Avrupa'da yaygın olan program geliştirme modellerine bakıldığında üç modelin ön planda olduğu görülmektedir. Bunlar; rasyonel planlama modeli, süreç yaklaşımı modeli ve yenilikçi/durumsal model olarak bilinmektedir. Bu modellerin farklı aşamalar ile başladığı görülmekle birlikte son aşamaları değerlendirme olmak üzere ortaktır. Ayrıca süreç yaklaşımı diğer modellere göre oldukça farklı olsa da rasyonel planlama ve yenilikçi/durumsal model benzer aşamalara sahiptir (Demirel, 2011). Bu modellerden rasyonel planlama modeli, genel amaçlar, amaçlar, öğrenme durumları ve değerlendirme aşamalarından; süreç yaklaşımı modeli, içerik, öğrenme durumları, genel amaçlar ve değerlendirme aşamalarından; yenilikçi model ise durum çözümlemesi, amaçlar, program desenleme ve uygulama ardından da değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Ülkemizde kullanılan program geliştirme modeli 2004 yılında yenilenen MEB Yeni Program Geliştirme Modelidir. Bu modelde program geliştirme süreci ihtiyaçların belirlenmesi, genel hedeflerin belirlenmesi, kavram, ilke ve becerilerin belirlenmesinin ardından öğrenme alanlarına göre kazanımların belirlenmesi, temaların diğer alanlarla bağlantısının yapılması, kavram haritalarının hazırlanması ve ilgili kılavuzların hazırlanmasının ardından paydaşlarla paylaşımlar yapılarak materyal geliştirilmesi sağlanmakta ve programın onayı alınarak program denenmekte ve değerlendirme yapılmaktadır. MEB yeni program geliştirme modelinde çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacılık yaklaşımları benimsenmekle birlikte öğrenme ve öğretme sürecinde bilginin yapılandırılması esasını temel almıştır. Bu modelde değerlendirmenin amacı öğrencilerin eksiklerini tamamlayarak becerilerini geliştirmesine yardım etmektir (Demirel, 2011).

Program geliştirme sürecinde programın nasıl tasarlanacağına karar verildikten sonra programın öğelerinin sıra ile ele alınıp işlenmesi gerekir. Bu noktada program geliştirmenin adım adım planlanması yapılacak çalışmaların verimli olması için önemlidir. Program geliştirilirken hangi adımlar izleneceği, hangi işlemin ne kadar sürede gerçekleştirileceği planlanarak yürütülür.

Program tasarlama aşamasına geçmeden önce gerçekleştirilen ihtiyaç belirleme süreci, programın hedef ögesine kaynak oluşturmaktadır. Program geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ihtiyaç belirleme çalışmalarının toplum, birey ve konu alanını kaynak olarak ele alması tasarlanacak programın hedeflerini oluşturmada büyük etkiye sahiptir. Program tasarlama sürecinde oluşturulan aday hedeflere eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek son halini vermek gerekmektedir.

Program tasarısı hazırlanırken atılacak ilk adım ‘niçin’ sorusu ile başlar. Geliştirilen programın niçin geliştirilmesine gerek duyulduğunun belirlenmesi ihtiyaç belirleme çalışmaları ile sağlanmakta ve bu ihtiyaç belirleme ile programın hedeflerinin belirlenmesi mümkün olmaktadır. Bu hedefler, eğitim aracılığı ile bireylere kazandırılacak istendik özelliklerdir (Ertürk, 1979). Hedefleri doğru bir şekilde belirlemek programı planlamanın en önemli adımıdır. İhtiyaç belirleme çalışmalarına göre ulaşılması istenen program sonuçları göz önünde bulundurularak program hedefleri belirlenmektedir (Sommers, 1976). Hedeflerin belirlenmesi için toplumun, bireyin ve ilgili konu alanının ihtiyaçlarını ele almak gerekir. Toplum, birey ve konu alanı; hedeflerin belirlenmesinde kaynak görevini üstlenir. Bu üç alan ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hedefler belirlenmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Hedefler, dikey ve yatay olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Dikey boyutta Sönmez’e (2008) göre genel olarak varılması beklenen son nokta olarak tanımlanan hedefler bir diğer deyişle kazanımlar; uzak, genel ve özel olmak üzere üç türdür. Uzak hedefler ülkenin politik felsefesinin temelinde yatarak bir vizyonu yansıtan hedeflerdir. Genel hedefler ise uzak hedeflerin daha somutlanmış hali olarak yani ülkenin eğitim felsefesinin temelinde var olarak Özçelik’in (1998) deyişiyle ‘ideal insan’ niteliklerinden oluşur. Özel hedefler ise bir disiplin alanında bireye kazandırılması planlanan hedeflerdir.

Hedefler yatay olarak; Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor (Devinişsel) alan olarak aşamalı sınıflandırılmaktadır. Bilişsel alan hedefleri zihinsel öğrenmeleri içermekte ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Duyuşsal alan hedefleri,

duygusal yönleri içermekte ve birlikte alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme aşamalarından oluşmaktadır. Psikomotor alan hedefleri ise zihin ve kas koordinasyonu gerektiren öğrenmeleri içermekte ve algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratma aşamalarından oluşmaktadır (Aktaran: Demirel, 2007).

Hedefler belirlenirken kullanılan bu dikey ve yatay aşamalı hedef yazma yaklaşımları haricinde bir program geliştirme sürecinde hedef yazarken bireyin gelişim alanları göz önünde bulundurulabilmektedir. Senemoğlu'na (2018) göre eğitim kurumlarında gerçekleşen formal eğitimin planlanması sürecinde gelişim ve öğrenme psikolojisi hedefleri oluşturmada oldukça önemlidir. Bireyin gelişim alanları; fiziksel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim ve zihinsel gelişim olarak dört alanda sınıflandırılrsa da psikomotor gelişim, kişilik gelişimi, ahlak gelişimi ve cinsel gelişim alanları da mevcuttur (Yazgan İnanç vd, 2018).

Program geliştirme sürecinde program hedefleri belirlendikten sonraki adım programın içeriğini belirlemektir. İçerik, hedeflerin kazandırılması için bir araçtır ve kazanımların elde edilmesi için konular, disiplinler düzenlenir. Program içeriği düzenlenirken içeriğin somuttan soyuta doğru ilerlemesi, kolaydan başlayıp zora doğru devam etmesi, basitten sonra karmaşığa geçmesi, günümüzden başlayarak geçmişe gitmesi, önce yakın çevreyi sonra uzak çevreyi ele alması özelliklerine sahip olması beklenir. Ayrıca içerik; çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye paralel olması özelliklerine sahip olmalıdır (Sönmez, 2008).

Programın içeriğinin düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar; doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı, konu ağı-proje merkezli programlama yaklaşımı, sorgulama merkezli programlama yaklaşımıdır. Doğrusal programlama yaklaşımı; program içeriği düzenlenirken aşamalılık özelliği taşıyan konular mevcut ise kullanılmakla birlikte konular bir biri ile yakın ilişkide ve zorunlu olarak ardışık olma durumundadır. Sarmal programlama yaklaşımı; içeriğin genişletilerek tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğu durumlarda kullanılan bu yaklaşımda konular arasında bir ardışıklık söz konusudur. Modüler programlama yaklaşımı; her modülün kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturarak programlanan yaklaşımda her modül birbirinden bağımsız olabilmekte ve her bir modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da başka bir yaklaşımla düzenlenebilmektedir. Piramitsel ve çekirdek programlama

yaklaşımı; piramitsel programlama yaklaşımında geniş bir yelpaze ile ele alınan konuların giderek daraltılması ile oluşturulan içerikte program sonunda bireyin uzmanlaşması hedeflenmektedir. Çekirdek programlama yaklaşımında geniş alandan dar alana ilerleyen konular bakımından piramit yaklaşımına benzese de bireyin ilgi duyduğu alandan ders alması bakımından farklılık göstermektedir. Konu ağı- proje merkezli programlama yaklaşımında; içerik, ünite ve temaların haritalandırılması ile oluşturulmaktadır. Sorgulama merkezli programlama yaklaşımında; içerik düzenlenirken öğrencilerin sorunları ve gereksinimleri temel alınır. Onların merak ya da ilgileri doğrultusunda konular oluşturulmaktadır (Demirel, 2011).

Program geliştirme sürecinde hedefler ve içerik belirlendikten sonra belirtke tablosu yapılması gerekmektedir. Belirtke tabloları bireye kazandırılacak bilgi, beceri ve değerlerin ilişkisini gözler önüne seren iki boyutlu bir tablodur. Belirtke tabloları eğitim durumlarının belirlenmesini ve değerlendirme sürecinde ölçme aletlerinin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Ertürk, 1979). Belirtke tablosunun yatay boyutunda hedeflere yönelik kazandırılacaklar sütunlaştırılmakta, dikey boyutunda ise içerikte var olan konu başlıkları alt alta yazılmaktadır. Bu iki boyutun birbiri ile ilişkili olduğu alanlar çarpı işareti (X) ile işaretlenmektedir. İşaretlenen alanlar programda önemli noktaları, işaretlenmeyenler ise önemsizleri göstermektedir. Bu noktalar eğitim durumlarının belirlenmesi ve ölçme aracının seçilmesi konusunda yol gösterici niteliktedir (Demirel, 2011; Sönmez, 2008). Belirtke tablosunda gözler önüne serilen hedef ve içerik ilişkisinden sonra hangi hedefin hangi konu aracılığı ile öğretileceği belirlenmektedir (Özçelik, 1998).

‘Nasıl?’ öğretileceği sorusu ise eğitim durumlarını işaret etmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için hangi öğretim metodlarının ve hangi araç gereçlerin kullanılacağı gibi öğrenciye yaşantı sunma aşaması eğitim durumlarını oluşturmakla ilişkilidir. Eğitim durumları belirlenirken öncelikle belirlenecek öğrenme yaşantılarının hedefler ile ilişkili olması, öğrencilerin düzeyine uygun olması ve ekonomik olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Eğitim durumları, öğrencinin istenen davranışları kazanması için öğrenciye dış çevre koşullarını oluşturmaktadır. Bu öğrenme yaşantıları bir süreci temsil etmekte ve genel olarak üç adımda giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin tüm süreç içinde kendi kendine öğrenmesi ve öğretmenlerin bu süreçte rehberlik

ederek eşlik etmesi gerekmektedir. Bu durum program geliştiriren uzmanların öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme modelleri konularına hakim olması gerektiğini göstermektedir (Özçelik, 1998). Ayrıca eğitim durumlarının niteliğini etkileyen unsurlar olarak görülen pekiştireç, ipucu, öğrenci katılımı ile dönüt ve düzeltme değişkenlerine eğitim durumlarında yer verilmesi gerekmektedir. Eğitim durumları, hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda yol gösterici olmakla birlikte genellikle normal öğrenme koşullarında uygulanması planlanan yaşantılardır. Fakat olumlu öğrenme koşulları olmadığı durumlarda hedeflere ulaşmak için planlanan yaşantılara ek olarak en az bir ya da daha fazla alternatif eğitim durumları oluşturulması farklı coğrafi özelliklere sahip ülkemizde eğitim hedeflerinin aksamadan gerçekteşmesini kolaylaştıracaktır (Demirel, 2011).

Program öğelerinin dördüncüsü sınama yani ölçme ve değerlendirme ögesidir. Değerlendirme, eğitim hedeflerinin gerçekteşip gerçekteşmediğinin, gerçekteşti ise ne derece gerçekteştiğinin tespit edilmesidir. Değerlendirmeyi gerçekteştirmek için öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerini saptayacak bir envanter geliştirilmektedir. Bu envanterin sağladığı bilgiler ile okulun çevre ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, öğretmen yeterliliklerinin düzeyleri, fiziksel ihtiyaçların neler olduğu, eğitim materyallerinin verimliliği ortaya konulmuş olmaktadır. Bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanmış olsa dahi uygulama esnasında ve sonunda ne derece verimli olduğu, ne kadar uygulanabilir olduğu değerlendirilmelidir. Aynı zamanda eğitimin ne derecede amaçlara hizmet edip etmediğini belirlemek için program sonucunda elde edilen ürüne bakmak gerekmektedir. Böylece değerlendirme ile istenmedik sonuçları tespit ederek önlem almak ve ekonomoik ya da pratik gerekli düzenlemeleri sağlamak mümkün olmaktadır (Ertürk, 1979). Değerlendirme ile öğretim programının etkililiği hakkında fikir sahibi olmanın yanında aynı zamanda eğitimi alan bireylerin başarısının düzeyini ya da derecesini bir ölçüt kullanarak sınama yoluyla belirlemek söz konusudur. Değerlendirmenin bu yanı ile hangi öğrencilerin dersi tekrar alması gerektiğini karar verilmiş olunur (Erden, 1998). Ayrıca değerlendirme ile programın geliştirilmesi sağlanmaktadır zira değerlendirilmeyen bir programın tamamlandığı ya da yeniden düzenlenebileceği düşünölememektedir (Varış, 1988).

Değerlendirmenin çeşitli alanlarda ve çeşitli durumlarda kullanıldığı görölmektedir. Bu duruma değerlendirmenin çeşitli özelliklere göre gruplandırıldığı görölmektedir. Değerlendirme, kullanılan kıyaslama durumuna göre sınıflanlandırılmaktadır. Bu sınıflamaya göre

değerlendirme, norma dayalı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere iki türdür. Norma dayalı değerlendirme; öğrencilerin birbirleri ile kıyaslanması aracılığıyla değerlendirme yapma durumudur. Hedefe dayalı değerlendirme ise öğrencilerin eğitim hedeflerinde mevcut olan istenilen davranışları kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesi durumudur. Program geliştirme sürecinde hedefe dayalı değerlendirmenin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ertürk, 1984).

Değerlendirmenin farklı maksatlara göre de gerçekleştiği görülmektedir. Tyler'a (1966) göre eğitim değerlendirmesinin amaçları; öğrencilerin bireysel başarılarını değerlendirmek, bir adım sonrasındaki öğretimi planlamak için bilgi toplamak, bir programın etkinliğini belirlemek ve toplumun eğitimle ilerlemesini değerlendirerek eğitim sorunlarının anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Büyükkaragöz'e (1997) göre ise değerlendirme; kullanıldığı amaca göre üç türdür. Bunlar; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirmedir.

Tanıma ve yerleştirmeye yönelik gerçekleştirilen değerlendirmede programın başında öğrencilerin sahip olduğu giriş davranışları tespit edilerek yakından yakinen tanınması sağlanmaktadır (Özçelik, 1998). Bu tespit öğrencinin tanınmasını sağladığı gibi aynı zamanda öğrencide bulunmayan önkoşul davranışlarının program hedeflerinin arasına dahil edilmesi sağlanır. Tam aksine tanıma sürecinde öğrencilerin program hedeflerini zaten karşıladığı görülmesi durumunda ise muaf olmaları sağlanabilir (Büyükkaragöz, 1997). Değerlendirme gerçekleştirilirken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan davranışlar ile beraber psikolojik ve çevresel etkenlere dikkat edilir. Standartlaştırılmış tanıma testleri ve erişim testleri kullanılan bu değerlendirmede gözlemlerden de yararlanılabilir (Ertürk, 1984).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme Özçelik'in (1998) ifadesiyle öğrencilerin izlenmesidir ve öğretim süreci içerisinde gerçekleşir. Ünitelerde öğrenme eksiklerini belirlemek ve ona göre öğretimi düzenlemek söz konusudur (Büyükkaragöz, 1997). Eğitim durumlarındaki hataların ve eksiklerin belirlendirildiği bu değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme hızları ve yaşadıkları öğrenme güçlükleri de gözler önüne serilmiş olur (Ertürk, 1984). Ayrıca bu değerlendirme programa sürekli olarak dönüt sağlayarak programın iyileşmesi için önlem alınmasına imkan tanımaktadır (Demirel, 2011).

Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğretim gerçekleşikten sonra sömestr ya da yıl sonunda olmak üzere uygulanmaktadır (Ertürk, 1984). Program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı tespit edilerek bir yargıya varılmaktadır. Öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmediğini tespit etmek, mezun olup olmadığını belirlemek değer biçmeye yönelik değerlendirmelerdir (Büyükkaragöz, 1997). Öğrencilerin düzeylerinin belirlendiği bu değerlendirmede genellikle başarı ya da yeterlilik testleri kullanılmaktadır (Demirel, 2011).

Değerlendirme durumları düzenlenirken ilk adımın belirtke tablosu düzenlemek olmasına; değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağını belirlenmesine; bilişsel, duyuşsal, devinişsel alan niteliklerine dikkat ederek düzenlenmesine; kazanımlara göre soru tipi seçilmesine; sorulacak soruların tek bir davranışı ölçmesine; açık, anlaşılır ve net olmasına; soruda olumsuz ifade mevcutsa altı çizilerek ya da italik yazılmasına; cümlelerin uzunluğunun ve seçenek sayısının öğrencilerin düzeyine uygun olmasına; değerlendirmenin bilen ile bilmeyeni ayırt edici özellikte olmasına; soruların içinde ip ucu içermemesine ya da başka bir soru ile bağlantılı olmamasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2011).

2.1.3. Programın Denemesi ve Değerlendirilmesi Süreci

Bir program tasarısı; içerisinde hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi her ne kadar içerse de, tasarı uygulanmadığı sürece kağıt üzerinde bir kaynak olmaktan öteye geçememektedir. Uygulamaya geçen tasarılar işlerlik kazanmakla birlikte programın gerçek yaşamdaki izdüşümünü oluşturur (Erden, 1998). Programı denemek onu hayata geçirmekle birlikte farklı misyonları da içinde barındırır. Program denemenin amacı, oluşturulan programın asıl uygulama öncesinde eksik ya da fazla yönlerini tespit ederek en iyi programa ulaşmaktır (Demirel, 2011).

Programı uygulama aşaması, programı tasarlama aşaması kadar önemlidir. Titizlikle uygulanmadığı takdirde programın gerçek verilerini elde etmek olanaksız olmaktadır. Programın denemesinde izlenecek aşamalar takip edilmelidir. Bu aşamalar; uygulamanın planlanması, programın deneneceği okul ve sınıfların belirlenmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi, bu yönetici ve öğretmenlere programın tanıtılması, program taslağının uygulanması, taslağın değerlendirilmesidir. Tasarlanan bu aşamalar ile programın denemesi tek başına yeterli olmamaktadır. Programın denemesi aşamasında programın tecrübeli öğretmenler tarafından

uygulanması, öğrencilerin beklenen önbilgilere ve hazır bulunuşluluğa sahip olması ve öğrenme ortamının uygun şekilde olmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2011).

Programın uygulanmasının ardından programın değerlendirilmesi gerekmektedir. İyi uygulanmayan bir program iyi değerlendirilemeyeceği gibi iyi değerlendirilmeyen bir program da uygulanmış olarak düşünülememektedir. Programın denenmesi ve değerlendirilmesi aşamaları iç içedir, programda ne tür eksiklikler olduğunu gözler önüne serecek bir ihtiyaç saptaması yapılarak birbirlerine kaynak oluşturmaktadır (Kılıç vd., 2019). Program değerlendirme, çeşitli gözlem ve ölçme araçları kullanılarak eğitim programları hakkında veri toplanması ve bu verilerin programın etkililiği hakkında fikir verecek olan kriterler ile kıyaslanması sonucunda programın etkililiği hakkında karar verilmesi sürecidir (Erden, 1998). Sezgin'in (1994) değimiyle program değerlendirme, programın etkililiği hakkında bir yargıya varmayı sağlarak programa devam edilip edilmeyeceği, yeni bir programa ihtiyaç olup olmadığı hakkında da sürekli bilgi toplama ve bu bilgileri yorumlama sürecidir. Programın denenmesi aşamasında hangi öğelerde aksaklıklar yaşandığı, ters giden durumların neler olduğunu ortaya koyan değerlendirme ile programın gerekli yerlerinde gerekli düzenlemeler yapma imkanı tanınmış olur (Demirel, 2011). Program değerlendirme gelişigüzel bir işlem olmayıp kapsamlı bir planlama yapılarak gerçekleştirilmektedir (Sezgin, 1994). Program değerlendirme aşamasında araştırmacılar, araştırma amaçlarına ve şartlarına göre model seçmekte ve modele göre değerlendirme yapmaktadır (Erden, 1998).

Literatürde sık sık karşılaşılan modeller; Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, Stufflebeam'in çevre, girdi, süreç ve ürün modeli, Eisner'in eğitsel eleştiri modeli, Stake'nin uygunluk-olasılık modelidir. Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modelinin temelinde eğitimin hedefleri bulunmaktadır. Modelde hangi hedeflere ulaşıldığına bakılmakta, ulaşılamayan hedefler değiştirilmekte ya da programdan çıkarılmaktadır (Erden, 1998). Stufflebeam'in çevre, girdi, süreç ve ürün modelinde koşullar ve çevre, girdi, süreç ve ürün değerlendirilmektedir. Stufflebeam 2002 yılında bu aşamalara beşincisini eklemiştir ve o da son değerlendirme aşamasıdır (Uşun, 2000). Eisner'in eğitsel eleştiri modelinde değerlendirme "Öğretim boyunca neler oldu? Anahtar olaylar neydi ve nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı ve katılanların tepkileri neler? Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilirdi? Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?" soruları sorularak gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2011).

Stake'nin uygunluk-olasılık modelinde tasarlanan yapı ile gerçekleşen ürünün uygunluğuna bakılarak değerlendirme yapılmaktadır (Uşun, 2000).

2.2. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

İnsanlar, pek çok açıdan birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Bu farklı özellikler, eğitim sistemi içinde tüm insanların kendilerine özgü bireyler olduklarını dikkate alarak eğitim almaları ve gelişim göstermeleri açısından önem arz etmektedir. Bireysel farklılıklarda genelde en çok dikkat çeken, insanların fiziksel farklılıklarıdır. Fakat insanlarda fiziksel farklılıklar her zaman daha çok dikkat çekse de zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan farklılıklar da görülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).

Bireysel farklılıklarda bireylerin zeka, yetenekleri ve ilgileri de eğitime etki etmektedir. Zeka farklı alanlarda farklı anlamlarla ifade edilmiştir. Eğitimcilere göre zeka öğrenme yeteneği, biyologlara göre çevreye uyma yeteneği, psikologlara göre ise bilgi işlem yeteneğidir (Özgüven, 1994). Zeka aynı zamanda doğuştan gelen bireylerin zihinsel gücü olarak görülmekte yetenek ise bireyin başarılı olabilmesi için bireyde var olan gizilgüç olarak tanımlanmaktadır. Bireysel farklar; zekanın soyut düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi göstergelerinde var olabildiği gibi yeteneklerinde de vardır. Zeka ve yetenek bireyin öğrenme kabiliyetini ortaya çıkararak eğitim programından yararlanıp yararlanmamasına etki etmektedir (Kuzgun, 2017).

Tüm bunların yanı sıra bireylerin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki farklılıkları öğrenme biçimlerini oluşturmaktadır. Öğrenme biçimlerindeki farklılıklar eğitimle ilgili kararlar alınırken etkili olduğu gibi farklı öğrenme yöntemlerinin kullanımı konusunda önemli bilgiler içermektedir (Şimşek, 2017). Bireylerin mevcut ön bilgileri, güdülenme durumları, kişilik yapıları, denetim odakları, inançları ve cinsiyetlerindeki farklılıklar da eğitime yansımakta eğitim sistemine giren tüm öğrencileri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

2.2.1. Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak

tanımlanmaktadır. Yngve ve arkadaşları'na (2018) göre özel eğitim ihtiyaçları kavramı geçici ya da kalıcı olarak öğrenmelerinde zorluklar yaşayan öğrencileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu zorluğu yaşayan bireylerin üstün yetenekli olanlarının yeteneklerinin geliştirilmesi, yetersizlik nedeniyle zorluk yaşayanların ise bu yetersizliklerini bireyin kendine yeterek engele dönüştürmemesini özel eğitim sağlamaktadır (Doğangün, 2008). Özel eğitim tanımlarında vurgulanan üç temel nokta; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin var olması, bu özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik eğitilmiş personelin var olması ve özel eğitimin gerçekleştirileceği uygun ortamların var olması durumlarıdır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, 2006 yılında yürürlüğe giren 2018 yılında yürürlükten kaldırılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde; zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, birden fazla alanda yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, süregen hastalık, otizm, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün veya özel yetenek olarak sınırlandırılmıştır (Cavkaytar, 2010). Günümüzde yürürlükte olan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ise sınıflandırmaya yalnızca otizm, zihinsel engel, bedensel engel, işitme engeli, özel yetenekli bireylerin dahil olduğu görülmektedir (MEB, 2018). 2006 yönetmeliğinde özel eğitim ihtiyacı olan bireyler sınıflamasında ele alınan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun halen yürürlükte olan 2018 özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde anılmaması dikkat çekmektedir. Bu durum özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kimler olduğu konusunda karışıklığa neden olmakla birlikte, DEHB'li bireylerin almaları gereken özel eğitimi almamalarına neden olmaktadır.

Yaşlıları ile akademik, sosyal veya duygusal açıdan farklılık gösteren her birey için özel eğitim gereksinimli demek mümkün değildir (Yıkımsı, 2014). Her birey zaten kendine özgü bir yapıdadır ve bununla birlikte diğerlerinden farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesi için titiz bir çalışma süreci gerekmektedir. Bir bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını belirlemek için öncelikle birey Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilmektedir (Aksoy ve Diken, 2009). Bu yönlendirme süreci velinin isteği üzerine bireyin öğretmeni tarafından eğitsel değerlendirme isteği formunun doldurulması ile başlamakta ve okul idaresinin formu RAM'a göndermesi ve RAM'ın öğrenci için randevu oluşturması ile devam etmektedir. Veli ve öğrencinin RAM randevusuna giderek

RAM'ın ilgili birimlerince gerekli görüşme ve tanılama çalışmalarının yapılması, bazı durumlarda psikiyatriste yönlendirilmesi ile öğrenci ile ilgili araştırmalar uzmanlarca yürütülmektedir. Yapılan araştırmalar ardından öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı saptanmakta ve öğrencinin alacağı eğitim, eğitim yeri gibi durumlar özel eğitim değerlendirme kurulunca kararlaştırılmaktadır. Özel eğitim değerlendirme kurulu; nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları ile bireyin kapasitesi ve akademik yeterliliğini ölçmektedir. Bu ölçüm sadece bir kez değil, eğitim hayatı boyunca düzenli aralıklar ile gerçekleştirilmektedir. RAM tarafından hazırlanan eğitsel tanılama raporuna göre bireyin, eğitimi alacağı okula yönlendirilmesi ardından özel eğitim alması sağlanmaktadır (Yazgan, 2016).

Özel eğitim hizmetlerini gerçekleştirmek için kaynaştırma yolu ile eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitimlerini ve gerekli destek eğitim hizmetlerini sağlayarak; özel eğitime ihtiyacı olmayan diğer akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürülen özel eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma yolu ile eğitim; tam zamanlı, yarı zamanlı, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfı uygulamaları gibi çeşitli şekillerde olabilir (Yazgan, 2016).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür eğitim kurumunda ve her kademede kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri için bu bireylere yönelik olarak özel eğitim kurumları, özel eğitim sınıfları açılmak zorundadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplum ile bütünlüğünü bozmadan eğitim ihtiyaçlarını karşılamaları için genel eğitim sınıflarında kendi akranları ile bir arada bulunarak destek özel eğitim hizmetlerini sağlayarak aldıkları kaynaştırma eğitiminde (Özokçu, 2014) destek eğitimlerini alacakları düzenlenmiş ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu düzenlenmiş ortamlara destek eğitim odası denmektedir (MEB, 2018). Özel gereksinimli öğrenciye sahip tüm okullar destek eğitim odasını açmakla yükümlüdürler. Destek eğitim odasından yararlanan bireyler, destek eğitim odasında ihtiyaçları yönünde akademik olarak destenlenmekte ve genel sınıflarda eğitim almaya devam ederek akranları ile bir arada bütünleştirilmesi sağlanmakta ve bunun yanı sıra bu bireylerin sınıf öğretmenlerine ve ailelerine de gerekli destek sağlanmaktadır (Batu, 2010).

Özel eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi için bireyin özel eğitim gereksinimli olarak tanımlanmasının ardından ilgili bireylere yönelik olarak genel öğretim programları dışında özel

bir plan hazırlanması gerekmektedir (MEB, 2018). Bu bireylere yönelik hazırlanan planlara bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) denmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması için okullarında kurulan BEP birimi tarafından hazırlanır ve bu bireylerin ailelerinin bilgilendirilmeleri sağlanır. Hazırlanılması yasal olarak zorunlu olan BEP, bireye kazandırılması planlanan hedefleri, bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği, kimler tarafından yürütüleceği konusunda yol gösterir niteliktedir (Kargın, 2010).

2.2.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Tarihi

DEHB toplumumuzda yakın zamanda popülerite kazanmasına rağmen dünyada varlığı o kadar da yakın tarihlere dayanmamaktadır. İnsanın var olmasıyla birlikte var olduğu (Abalı, 2012) düşünülse de Gümüş (2015) ilk kez 1775 yılında alman bir hekim tarafından dikkat eksikliği belirtilerinin bildirilmiş olduğunu, 1902 yılında ise ilk kez DEHB belirtilerinin bir ingiliz hekim tarafından tanımlandığı belirtilse de Mukaddes (2015) 1770 de ilk kez Rus çarîşesinin doktoru Weirkard tarafından ‘Dikkat Eksikliği’ gündeme getirilerek aynı doktorun tıp kitabında bu konuya yer verdiğini ifade etmiştir. George Still isimli hekim bulgularıyla tarif ettiği DEHB’yi ilk olarak çocuklarda tanımlamıştır (Semerci ve Turgay, 2014).

Yıllar boyunca farklı isimlerle nitelenen DEHB’na ilk olarak George Still tarafından 1902’de ‘Ahlaki Yetersizlik’ (Moral Defect) olarak adlandırılmış (Mukaddes, 2015), ‘Beyin Hasarlı Çocuk Sendromu’ denmiş, sonrasında 1980 yılına kadar sırasıyla ‘Minimal Beyin Hasarı’, ‘Minimal Beyin Disfonksiyonu’ ve ‘Hiperaktif Çocuk Sendromu’ (Crosby ve Lippert, 2017) denmiştir. 1980 sonrasında dünyada ‘Dikkat Eksikliği Bozukluğu’ olarak 7 yıl anıldıktan sonra ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’ olarak son halini almıştır (Crosby ve Lippert, 2017). Semerci ve Turgay’e (2014) göre de ilk olarak ‘Dürtüsel Delilik’, ‘Yetersiz Engellenme’ gibi isimlerle anıldıktan sonra zamanla ‘Hiperkinetik Bozukluk’ ve ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’ isimlerini almıştır. Uluslararası Sınıflama Sistemi (International Classification of Diseases, ICD) ‘Hiperkinetik Bozukluk’ olarak adlandırırken (Mukaddes, 2015) Abalı’nın (2012), Şimşek’in (2014) ve Mukaddes’in (2015) deyimine göre Dikkat Eksikliği ve Hiperaktive Bozukluğu olarak tanımlanması DSM kriterleri ile birlikte gerçekleşmiştir.

2.2.3. DEHB Tanımı

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk çağında yaygın görülen (Yazgan, 2016) bireyin yaşına uygun olması gerekenden farklı olarak (Sürücü, 2018) dikkatin az olması, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle karakterize edilen nörogelişimsel (Mukaddes, 2015; Semerci ve Turgay, 2014; Yazgan, 2016), genetik (Ercan, 2017) ve psikiyatrik (Sürücü, 2018) bir bozukluktur. Bu bozukluk sınıfta çocuğun öğrenmesini zorlaştırdığı gibi sosyal anlamda uyumunu da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden bu bozukluğa sahip olan çocuklar eğitim ortamlarında risk grubunda görülmektedirler (Yazgan, 2016). Akademik ve sosyal anlamda yaşadığını sorunlara ek olarak davranış ve duygusal sorunları da içinde barındırmaktadır (Şimşek, 2014). Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü'ne göre DEHB beyin gelişiminde yaklaşık üç yıllık bir gecikme yaratmaktadır (Morrill, 2018). Sebep olduğu çeşitli sorunlar ve tüm toplumu etkilemesi nedeniyle DEHB, bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir (Gümüş, 2015; Yazgan, 2016).

Brown (2015) DEHB için yeni bir tanımlama geliştirdiği iddia ederek DEHB'yi 'yönetimsel işlevlerin gelişimsel bozuklukları, beynin kendine ait yönetim sistemi ve genelde bilinçsiz olan işlevlere ait sistemin karmaşık bir sendromu' olarak tanımlamış ve bu bozuklukların duruma özel olup bir insanın günlük yaşamının pek çok yerindeki işlevlerde ciddi etkiye sahip olduğunu eklemiştir.

Dikkatsizlik, hareketlilik-dürtüsellik belirtileri zaman zaman DEHB olmayan bireylerde de görülür. Burada ayırıcı olan durum DEHB olan bireyin yaşamında bu belirtiler yaşamını olumsuz etkileyecek düzeyde daha sık ve yoğun olmasıdır. DEHB, bireyin sadece hareketli olması ya da dersi dinleyememesi gibi sınırlı ve basit bir sorun olmadığı gibi DEHB belirtilerinin sebep olduğu ikincil sorunlar ve DEHB'ye eşlik eden diğer psikiyatrik bozukluklar nedeniyle oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Sürücü, 2018). DEHB'si olan binden fazla çocuk üzerinde yapılan araştırma da göstermiştir ki; DEHB'si olan çocuklar diğer çocuklara göre ruhsal gerilime %75 daha az tahammül edebilmekte ve çok daha fazla probleme sahip olup bu problemleri daha yoğun yaşadıkları gibi daha asabi daha üzgün daha duygularında ani değişiklik özellikleri göstermektedirler (Brown, 2015).

DEHB dikkat ve eylem bozukluğundaki kontrolün düşüklüğüdür. Bu kontrol mekanizmasındaki düşüklük bireyin ilgisini çeken şeyler dışındaki alanlarda gerçekleşir. Bireyin

ilgisinin olduğu yerde kontrol vardır. DEHB'nin bir eksiklik olarak adlandırılması farklı bir karmaşıya neden olmaktadır. Dikkat hiç bir zaman tam olarak 'eksik' olamaz, dikkat her zaman bir yerdedir. Dikkat; sıkıcı, geleceğe yönelik olay ve durumlardan ziyade; anlık ve ilginç olan olay ve durumlardadır. Yani dikkatin 'eksikliği' değil de 'yanlılığı' söz konusudur. Bu durumda DEHB dikkatini yanlı olarak tanımlamak daha uygundur. Dikkatin kendisinin eksikliği olması değil de dikkatin esnekliğinde ya da dikkatin kontrolünde eksiklik mevcuttur. Kişinin dikkati nereye giderse eylemleri de o yönde hareket etmektedir (Crosby ve Lippert, 2017).

DEHB bireyin yaşına uygun olmayan dikkat sorunları, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtileriyle görülen, beynin dikkat ve davranışları organize eden merkezinin yeterinde çalışmamasından kaynaklanan bir bozukluktur. DEHB'nin ayırıcı belirtilerinde önemli iki özellik aranır; belirtilerin 6 aydan daha uzun bir süredir var olması ve belirtilerin en az iki farklı ortamda gerçekleşiyor olmasıdır (Gümüş, 2015). Bu belirtilerin kısa süreliğine var olması ya da sadece evde ya da okulda var olması gibi durumlarda DEHB varlığı söz konusu değildir. Bu durumda bireyin durumu ele alınarak farklı sorun alanlarının bu belirtilerin varlığına sebep olduğu düşünülmelidir.

DEHB bir zeka problemi olmayıp, DEHB olan çocukların zeka konusunda bir sorunu olmadığını söylenebilir (Abalı, 2012). Fakat DEHB'li bireyler ilgileri çeken konular dışındaki şeylere motive olma düzeyleri düşük bireyler oldukları için bu konuda sürekli sorun yaşamaya açıktırlar (Brown, 2015). DEHB boyutsal bir bozukluk olmakla birlikte farklı bireylerde farklı şiddetlerde görülmektedir (Mukaddes, 2015). Bu durumda bireylerde yaşanan sorunlar farklılık gösterebilmektedir.

DEHB'nin yol açtığı sorunların aksine bireye kattığı olumlu özellikleri mevcuttur. Bunlar; enerjik olma, yaratıcı olma, sıcakkanlı olma, kolay ilişki kurabilme, esneklik, hoşgörülü olma, espri yeteneğine sahip olma, risk alabilme, insanlara güvenme olarak sıralanabilir (Sürücü, 2018).

2.2.4. DEHB Alt Tipleri

Dikkat eksikliği bozukluğu ile hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin birbirinden farklı olmasına rağmen bu iki bozukluğun ortaya çıkışına neden olan biyolojik etkenleri çok benzer olduğu için 'Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu' olarak birlikte anılmaktadır (Ercan,

2017). Her ne kadar ‘Dikkat Eksikliği’ ve ‘Hiperaktivite Bozukluğu’ birlikte anılsa da DEHB’nin farklı bulgularının ön planda olma durumuna göre üç farklı tip şeklinde görülmektedir (Abalı; 2012; Gümüş, 2015; Semerci ve Turgay, 2014). Bu tipler aşağıda açıklanmıştır.

Birleşik tip; bireyde son 6 ay boyunca (APB, 1994) hem dikkatsizlik semptomlarının hem hiperaktivite-dürtüsellik semptomlarının var olması durumudur (APB, 1994; Gümüş, 2015). DEHB’li erkek çocuklarda en çok görülen alt tiptir (Gümüş, 2015). Gümüş (2015), Semerci ve Turgay (2014) ve Sürücü (2018) klinikte en sık görülen DEHB alt tipi olduğunu ifade etse de Mukaddes (2015) ise dikkat eksikliği alt tipinden sonra en sık görülen alt tip olduğunu belirtmiştir. Birleşik tip, diğer iki alt tipe göre bireyde işlevsellikte daha fazla bozulma gösterir (Semerci ve Turgay, 2014).

Dikkatsizliğin önde olduğu tip; bireyde son 6 ay boyunca (APB, 1994) sadece dikkatsizlik semptomlarının var olması; hiperaktivite-dürtüsellik semptomlarının olmaması durumudur (APB, 1994; Gümüş, 2015). Alt tipler arasında en sık görülen (Mukaddes, 2015) ve DEHB’li kız çocuklarında daha çok görülen tiptir (Gümüş, 2015; Mukaddes, 2015; Sürücü, 2018). Abalı (2012) dikkat sorunlarının ön planda olması, hareketliliğin az olması nedeniyle kızların tanınmasında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Bu durum kliniklere başvuran erkeklerin çoğunlukta olmasına neden olmuş ve böylece DEHB belirtilerinin erkek çocukların gözlem yapılmasıyla tanımlanmasına sebep olmuştur (Sürücü, 2018).

Bu çocuklar aşırı hareketlilik göstermezken yavaş hareket eden, enerjik olmayan, sakar, dalgın çocuklardır (Gümüş, 2015). Okul öncesi dönemde faaliyetlerden çabuk sıkılma, görevlere karşı isteksizlik, basit hatalar yapma, öğretmenini dinlememe gibi durumlar ile kendini gösterirken ilkökul döneminde dersleri anlamama, uzun süre dinlememe, öğretmenin uyarılarına maruz kalma, eşya kaybetme, unutma gibi durumlar ile kendini gösterir (Abalı, 2012). Bu özellikler çoğu zaman olağan algılandığı için tanı almada %50 oranında atlamalar yaşanmaktadır (Mukaddes, 2015).

Bu tip çoğu zaman okul öncesi dönemde fark edilemez ve çocuk ilkökula başladığı zamanlarda farkedilir (Abalı, 2012; Gümüş, 2015). Genellikle bu tipin fark edilmemesi hareket azlığından çok dikkat çekmemesi ve çocukların televizyon ya da bilgisayar üzerinde uzun süre

dikkatlerini toplayabilmesindendir. Burada bilinmesi gereken bireyin televizyon ya da bilgisayar başında dikkatini aktif olarak değil pasif olarak tutmasıdır (Abalı, 2012).

Yaygın olmamakla birlikte bazı kaynaklarda dikkatsizliğin ön planda olduğu tip içerisinde yerini alabilecek ‘Uyuşuk Kognitif Tip’ olarak adlandırılan bir tip vardır. Bu özellikteki bireyler hayallere dalma, boşluğa bakıp bakıp gitme, kafası karışık gözükmeye, hipoaktif, yavaş hareket etme, uyuşuk ve ağırkanlı özellikler gösterirler. Odaklanma ve seçici dikkatte zorlandıkları gibi bellekleri de istikrarsızdır. Sosyal ortamlarda da çekingen mizaçtadırlar (Semerci ve Turgay, 2014).

Hiperaktivite-dürtüsellik ön planda olduğu tip; bireyde son 6 ay boyunca (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994) dikkatsizlik semptomlarının olmaması, hiperaktivite-dürtüsellik semptomlarının var olması durumudur (APB, 1994; Gümüş, 2015). Bu tip DEHB alt tipleri arasında seyrek görülen tiptir (Gümüş, 2015; Mukaddes, 2015). Bu tip, dikkatsizliğin ön planda olduğu tipe oranla tedaviye daha sık yönlendirilmektedir (Semerci ve Turgay, 2014). Bunun nedeni bireyin yürümeye başladığı andan itibaren akranlarından farklı, gözle görülen bir aktivite derecesine sahip olmasıdır. Bu çocuklarda fazla hareketlilik, devamlı kıpır kıpır olma, koşuşturma, ataklık, düşünmeden yapma, ani tepkiler verme, konuşurken söz kesme, eşyalara zarar verme gibi davranışlar gözlemlenir (Abalı, 2012).

Bireyde mevcut olan DEHB tipinin hangisinin ön planda olduğunu belirlemek ve ayrıca var olan durumun şiddetini belirlemek uzmanların görevidir (Abalı, 2012).

2.2.5. DEHB Nedenleri

Nedenleri tam olarak bilinmese de DEHB oluşumuna; genetik faktörler ve çevresel etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Gümüş, 2015; Sürücü, 2018). Genetik faktörler; genetik yatkınlık, bazı genlerin etkililiği ve beyin yapısındaki bazı farklılıklar olarak ele alınabilir. Genetik faktörler %80-90 oranında etkiye sahiptir (Ercan, 2017). Genetik yatkınlığı ele almış araştırmalara göre DEHB aynı aile içerisinde özellikle kardeşler arasında yaygın olarak görülür (Mukaddes, 2015). Ebeveynlerinden birinde DEHB olan çocuklarda %57 oranında DEHB olasılığı vardır. Ayrıca DEHB’li olan çocukların anne-babalarında DEHB olma riski 2-8 kat; kardeşlerinde ise 2-3 kat daha fazladır (Gümüş, 2015).

DEHB'nin karmaşık genetik yapısı bilinmemekle birlikte sekiz genin DEHB ile arasında anlamlı bağlantılar bulunmuştur. Bu genler DRD4, DRD5, DAT 1, DBH, 5-HTT, HTR1B'dir (Aktaran: Mukaddes, 2015). Bunun yanında beyindeki nöronal gelişimin farklı olması, beyin yarım küreleri arasındaki lateralizasyon sorunları DEHB nedenleri arasında görülmektedir (Abalı, 2012). Dopamin ve Noradrenalin isimli sinir hücrelerindeki ileticilerin, yeterli olmaması (Abalı, 2012) ve aynı zamanda bu kimyasalların normalden az aktif durumda olması (Ercan, 2017) nedenler arasında sayılmaktadır. Ayrıca yürütücü işlevlerle ilgili bölgelerde beyin hacimlerinin daha küçük olmasının DEHB nedenleri arasında görülmektedir. Yürütücü işlevler bireyin problem çözmesini ve gelecek hedeflere ilerleme becerisini içermektedir (Mukaddes, 2015).

Yazgan'a (2016) göre DEHB beyin gelişiminde yaşanan bir gecikmeden kaynaklı olarak oluşur ve beyin dokularının tam gelişmemiş olmasından kaynaklı olarak DEHB'li çocukların beyinlerinde görev dağılımı, dikkat ve dürtü kontrolü tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. DEHB'li beyinde gecikmeden dolayı yapılamayan işler beynin diğer bölgeleri tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

DEHB'nin nedenleri içinde çevresel faktörler %10-20 oranında etkilidir (Ercan, 2017). Doğum öncesi ve sonrasında maruz kalınan toksit, enfektif durumlar, beynin oksijensiz kalması, beyin travması, kullanılan bazı ilaçlar ve aşırı televizyon, bilgisayar kullanımı (Gümüş, 2015), hamilelikte annenin yaşının genç olmaması (Semerci ve Turgay, 2014), hamilelik ve doğum sırasında maruz kalınan travma, hipoksi, doğum komplikasyonları, hamilelikte alkol ve sigara kullanımı, erken bebeklikteki bazı hastalıklar (Abalı, 2012), duygusal travmalar (Şimşek, 2014), annenin doğum öncesi fazla strese maruz kalması (Sürücü, 2018), aile huzursuzluğu, anne babanın psikiyatrik rahatsızlığa sahip olması ve anne baba ilgisizliği (Ercan, 2017) gibi etkenlerin DEHB oluşumunda risk faktörü olduğu düşünülmektedir.

2.2.6. DEHB Görülme Sıklığı

DEHB'nin görülme sıklığı kesin olarak bilinmemekle birlikte (Sürücü, 2018) çocuklarda en sık görülen (Abalı, 2012) bozukluklardan biridir. Pek çok ülkede yapılan çalışmalar DEHB'nin sık görülen bir sorun olduğunu göstermektedir. Toplum değerlendirme çalışmalarında DEHB sıklığı çocuk yaş grubunda %3-10 olarak belirlenmiştir. Ülkemizde ise ilkökul çocuklarında sıklık %5 (Abalı, 2012; Semerci ve Turgay, 2014; Sürücü, 2018); erişkinlikte ise

%3-4'tür. Bu bulgular göstermektedir ki DEHB, şizofreniden 4 kez, bipolar bozukluktan ise 3 kez daha fazla görülür (Semerci ve Turgay, 2014). Ülkemizin nüfusu göz önüne alındığında her sınıfta 3 ila 5 öğrencide DEHB olduğu düşünülmektedir (Abalı, 2012).

Yapılan araştırmalarda DEHB'nin kız ve erkeklerde görülme sıklıklarının farklı olduğu ve erkek çocuklarda daha sık görüldüğü (Mukaddes, 2015) belirlenmiştir. Bazı çalışmaların ortalamalarına göre erkeklerde kızlardan dört kat daha fazla olduğu görülmüştür (Semerci ve Turgay, 2014). Abalı'ya (2012) göre erkeklerde kızlara göre 4-5 kat daha sık görülür. Başka bir çalışmaya göre de erkek çocuklarda kız çocuklara göre iki kat daha fazla görülmektedir (Gümüş, 2015). Sürücü (2018) ise erkeklerde kızlara göre 2 ila 6 kat daha sık görüldüğünü ifade ederek; aslında bu farkın gerçeği yansıtmadığını sebebinin ise kız çocuklarının daha az tanılma sürecine gittikleri olarak belirtmektedir.

DEHB'li kız çocuklarında erkek çocuklarına göre dikkat sorunları (Gümüş, 2015), öğrenme güçlüğü ve düşük zeka (Semerci ve Turgay, 2014) görülme oranı fazlayken erkeklerde kızlara göre aktivite derecesi daha fazladır (Abalı, 2012). Dikkat sorunlarının hiperaktivite/dürtüsellğe göre daha zor fark edilmesi nedeniyle psikiyatri kliniklerine başvuran bireylerin 9-10 kadarı erkek ise 1'i kız olarak istatistiklere (Gümüş, 2015) yansımıştır. Bu durumda kız çocuklarında var olan DEHB durumunun fark edilmemesi ve gerekli tedaviyi alamaması problem ile karşılaşılmaktadır (Gümüş, 2015; Semerci ve Turgay, 2014).

Çocuk ve ergenlik döneminde DEHB'li olanların Semerci ve Turgay'a (2014) göre %50'sinin, Yazgan'a (2016) göre de üçte birinin erişkinliğe geldiklerinde DEHB belirtilerinin ortadan kalktığı görülse de düzelen bu belirtilerin daha çok hiperaktivite-dürtüsellğe ilişkin olduğunu belirtmek gerekir. Dikkat eksikliğine dair belirtilerin en az düzelen belirtiler olduğu kabul edilmektedir (Abalı, 2012; Semerci ve Turgay, 2014).

2.2.7. DEHB ile Birlikte Görülebilen Ruhsal Bozukluklar

DEHB'li çocukların %70'inde (Gümüş, 2015) başka bir kaynağa göre ise %50-75'inde (Sürücü, 2018) DEHB'nin yanı sıra aynı zamanda farklı ruhsal bozuklukları, psikolojik ya da psikiyatrik tanıları da vardır. Bunlar; Karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, öğrenme güçlüğü, anksiyete (kaygı) bozukluğu, duygudurum bozuklukları, tik bozuklukları, madde kullanımı bozukluklarıdır (Gümüş, 2015). DEHB olan çocukların birbirlerinden oldukça

farklı ve benzersiz olmalarının kaynağı budur (Şimşek, 2014). Bu bozuklukların DEHB'den farklı yönlerinin bilinmesi DEHB tedavisinin önemli bir parçasıdır. Var olan sorunların tam olarak bilinmesi ile bireye yönelik uygun tedavi sürecine başlanılmaktadır.

Semerci ve Turgay'a (2014) göre DEHB'ye eşlik eden başlıca bozukluklar; karşıt olma- karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, öğrenme bozukluğu, major depresyon ya da distimik bozukluk, anksiyete bozukluğu, tik ve Tourette bozukluğudur.

Karşıt olma- karşı gelme bozukluğu. Bu bozukluk %30 ila %60 oranında (Abalı, 2012; Gümüş, 2015) ya da %35 ila %65 oranında (Şimşek, 2014; Sürücü, 2018) DEHB'ye en sık eşlik eden bozukluktur. DEHB'den farklı belirtileri; erişkinlerle gereksiz yere tartışma, bilerek başkalarını kızdırma ya da rahatsız etme, kendi hatalarından başkalarını sorumlu tutma, çevresindekilere aniden öfkelenme, alingan, kinci olma (Gümüş, 2015; Semerci ve Turgay, 2014), itaatsizlik (Gümüş, 2015), hemen darılma, intikam almaya çalışma (Semerci ve Turgay, 2014) olarak sıralanmaktadır. Bu bozukluğun temelinde pek çok farklı etken yatabilir ve bunun belirlenmesi için uzman desteği gerekmektedir (Abalı, 2012).

Bu bozukluğun belirtileri sinirlilik, inatçılık ve incitcilik olarak 3 boyuta ayrılmakla birlikte başlangıç dönemi genellikle okul öncesidir (Mukaddes, 2015). Davranım bozukluğundan en önemli farkı karşı gelme bozukluğuna sahip bireylerin kasıtlı ve bilinçli olarak cana ve mala zarar verme durumlarının olmamasıdır (Ercan, 2017).

Davranım bozukluğu. %15 ila %50 oranında (Gümüş, 2015) ya da %20 ila %45 oranında (Sürücü, 2018; Şimşek, 2014) görülmektedir. Davranım bozukluğu toplumda psikopat ya da sosyopat olarak anılan kişilerin çocukluk ya da ergenlikteki halidir (Ercan, 2017).

Bu bozukluğun belirtileri; başkalarının temel haklarına saldırı, kabadayılık etme, kavga etme, acımasız davranma, çalma, yalan söyleme, zarar verme, okuldan ya da evden kaçma (Abalı, 2012; Gümüş, 2015; Semerci ve Turgay, 2014), kurallara uymama (Gümüş, 2015), habersiz eve gelmeme, tehdit etme, yangın çıkarma (Semerci ve Turgay, 2014) olarak sıralanmaktadır. Bu belirtilerin üç veya daha fazlası en az 12 aydır sürmekte ise davranım bozukluğu tanısı konur. Ercan (2017) ise davranım bozukluğunun belirtilerini insanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık, eşyalara zarar verme, dolandırıcılık ya da hırsızlık, kuralları ciddi

bir biçimde bozma olarak 4 ana gruba ayırmıştır. Davranım bozukluğunda var olan problemler ilaç tedavisi ve terapi ile birlikte çözülmektedir (Abalı, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü. DEHB’li çocukların Gümüş’e (2015) göre %20 ila %60’ında; Şimşek’e (2014) göre % 20 ila %50’sinde; Abalı’ya (2012) göre %30 ila %70’inde; Sürücü’ye (2018) göre %20-35’inde görülen öğrenme güçlüğü’nün belirtileri; harfleri tanıma ve birleştirme güçlüğü, okuduğunu anlayamama, ters okuma, ters yazma, zaman ifadelerini karıştırma (Gümüş, 2015), ders çalışma isteksizliği, okuma yazma veya matematikte sıkılma, yavaş okuma ve yazma (Abalı, 2012), matematik kavramlarını öğrenememe (Abalı, 2012; Gümüş, 2015) olarak sıralanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü’nün disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (yazılı anlatım güçlüğü) ve disgrafi (matematik güçlüğü) olmak üzere üç türü vardır (Gümüş, 2015). DEHB’li bireyde öğrenme güçlüğü var olduğu takdirde birey dikkat eksikliği için çözüm yollarına başvursada çözüm yöntemlerinden iyi derecede yarar sağlayamamaktadır, bireyin ek eğitim yardımı alması elzemdir (Abalı, 2012; Sürücü, 2018). Eğitsel çalışmaların öğrencinin güçlü-zayıf yönlerinin kapsamlı bir şekilde ele alınıp belirlenmesinin ardından planlanarak uzmanlaşmış bir eğitimci, özel eğitim uzmanı ya da psikolog tarafından en az 1 yıl süreyle haftada 1 ya da 2 gün uygulanması gerekmektedir (Sürücü, 2018).

Anksiyete (kaygı) bozukluğu. %25 ila %50 oranında (Gümüş, 2015) ya da % 10 ila %40 oranında (Sürücü, 2018) görülen bozukluğun belirtileri; gelişim düzeyine uygun olmayan korku ya da endişe durumları (Gümüş, 2015) olarak belirtilmektedir. Semerci ve Turgay’a (2014) göre de DEHB’li çocuklarda %25-30 oranında; Şimşek’e (2014) göre % 5 ila %15’inde görülmektedir. Kaygı bozukluğu var olan bireylere bir takım sosyal beceri kazandırma çalışmaları yapılması önerilmektedir (Semerci ve Turgay, 2014). Kaygı bozukluğuna sahip bireyler; kolay endişelenirler, tedirgindirler, ebeveynden uzak kalmak istemezler, gece yalnız yatamazlar, okula gitmek istemeyebilirler (Sürücü, 2018). İyileşme için ailenin ve çocuğun psikoeğitim alması gerekmektedir (Sürücü, 2018).

Duygudurum bozuklukları. Belirtileri mutsuzluk, huzursuzluk, isteksizlik ya da keyif alamama, içine kapanma, yorgunluk, uyku ya da iştahta azalma ya da artma, dikkat sorunları, intihar düşünceleri olarak sıralanan bozukluktur. DEHB’li bireylerin %10 ila %50’sinde görülür. Depresyonun belirtileri 2 haftadan uzun süre görülür. Duygudurum bozukluklarından biri olan

Bipolar bozukluğun belirtileri ise en az 1 hafta boyunca devam eder. Bu belirtiler; duygusal durumda aşırı değişiklikler ve iniş çıkışlar olarak sıralanmaktadır (Gümüş, 2015).

Tik bozuklukları. Göz kırpma, burun oynatma, omuz silkme, boğaz temizleme gibi örnek verilebilecek istemsiz hareketler olup DEHB'li bireylerin %5 ila %10 arasında (Gümüş, 2015) ya da %11'inde (Şimşek, 2014) görülmektedir. Tik bozukluğu olanlarda DEHB olma olasılığı daha fazladır. Başka bir ifade ile Tik bozukluğu DEHB olma olasılığını artırmaktadır. Öte yandan DEHB'nin iyileştirilmesinde tıbbi çözümlerde kullanılan bazı ilaçların tik oluşturabileceği bilinmektedir (Semerci ve Turgay, 2014).

Tourette bozukluğu, aynı anda hem sesli hem de motor hareketleri barındıran bozukluktur ve DEHB'li bireylerde % 50-70 oranında görülmektedir (Sürücü, 2018).

Madde kullanım bozuklukları. Madde kötüye kullanımı ve madde bağımlılığı olarak görülen bozukluk %25 ila %50 oranında görülmektedir (Gümüş, 2015). Amerika ve Avrupa'da yapılan çalışmalar DEHB'nin tedavi edilmediği takdirde DEHB'lilerde alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı riskinin 3 kat (Semerci ve Turgay, 2014) ya da 6.2 kere daha (Mukaddes, 2015) fazla olduğunu kanıtlamıştır.

İnternet oyunları bozukluğu. Henüz bu bozukluk ile ilgili yeterli bilgi var olmasa da DSM-V sınıflama sisteminde yerini almıştır. Bu sisteme göre belirtileri; internet oyunları ile aşırı meşgul olma, oyun oynamadığı zaman gerilme, daha fazla internet oyunları ile zaman geçirme ihtiyacı duyma, internet oyunlarına katılımı kontrol etmede başarısızlık, önceki hobi ve ilgileri kaybetme, sorunu bildiği halde aşırı internet oyunu oynaması, internet oyunlarında geçirdiği süre hakkında yanlış bilgi verme, olumsuz duygu durumundan kaçınmak ya da hafifletmek için internet oyunlarını kullanma, anlamlı diğer ilişkilere karşı ilgiyi internet oyunlarına katılım sebebiyle kaybetme olarak sıralanır. Bu belirtilerin son bir yılda tekrarlayıcı olarak görünüyorsa olması gerekmektedir. Türkiye'de yapılan bir araştırmada erkek ergenlerde kızlara göre daha çok internet bağımlılığı olduğu belirlenmiştir ve DEHB'nin dikkat eksikliği önde olan alt tipi ile internet bağımlılığı arasında bir bağlantı olduğu düşünülmektedir (Mukaddes, 2015).

2.2.8. DEHB'de Tanılama

Belirli davranış özellikleri belirli bir süre boyunca bir arada bulunduğu; bu davranışların nedenleri farklı olsa dahi ortaya çıkan rahatsız edici durum aynı olduğunda bu

durumu düzenlemeye yönelik önlemler aynı olabilmektedir ve bu durum belirli davranış özelliklerinin bozukluk ya da sendrom olarak tanımlanmasına neden olmaktadır (Yazgan, 2016).

Tanılar; hastalık, rahatsızlık ya da bozukluk olarak ifade edilmektedir. Hastalık ifadesi, genelde vücut organları ya da sistemlerinin yapısal ve işlevsel patolojik sapmaları olarak bilinmektedir ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda kullanımı uygun bulunmamaktadır. Bozukluk ifadesi ise fiziksel ya da psikolojik işlevsellikte bozulma olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı bozukluk ifadesini kullanmak daha uygun görülmektedir (Abraham ve Nussbaum, 2015).

2.2.8.1. Tanı Kriterleri

Tanılama sürecinde dünya çapında en geçerli ve yaygın kullanılan Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen DEHB tanı kriterleri kullanılmaktadır (Gümüş, 2015). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen tanı ölçütleri, mental bozukluklara tanı koymak için yol gösterici nitelikte olan klinisyenler ve araştırmacılarca bu çeşitli bozuklukları tanımak, bunlarla ilgili iletişim kurmak, bunlar üzerinde çalışmak ve bu bozuklukları tedavi etmek maksadıyla çeşitli bozuklukların açık tanımlamalarını içerir (APB, 1994). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu için semptomların en az 6 ay süreyle belirtilerden en az 6'sı görülmelidir (Abraham ve Nussbaum, 2015). DSM-V'e göre tanı konulması için DEHB belirtilerinin 12 yaş öncesinde görülmesi gerekmektedir (Mukaddes, 2015). Tanı ölçütleri aşağıda açıklanmıştır.

Dikkatsizlik belirtileri: özensiz yanlışlar yapar; dikkatini sürdürmez; dinlemiyor gibi görünür; çoğu zaman yaptığı işi sonlandıramaz; işlerini bir düzene sokmakla uğraşır durur; zihinsel çaba göstermeyi sevmez; işlerini yapmak için gereksindiği nesneleri kaybeder; dikkati dağınıktır; unutkanır.

Aşırı hareketlilik/dürtüsellik: yerinde duramaz; oturduğu yerde oturamaz; koşuşturur durur ya da bir yerlere tırmanır; sessiz kalamaz; her an hareket halindedir; çok konuşur; yanıtı patlatır; sırasını bekleyemez; karşısındakinin sözünü keser; düşünmeden davranır.

Tanı koyabilmek için tanılama ölçütlerinin en az 6 aydır var olması şartı vardır. Bunun nedeni DEHB olmadan da çevresel etkilere bağlı olarak geçici görülebilen durumları ayırt edebilmektir. Ayrıca tanının koyulabilmesi için bu belirtilerin şiddetli olması, önemli oranda öğrenme sorunlarına ve davranış sorunlarına yol açması ve okul, iş ve evde güçlükler yaratıyor

olması gerekmektedir (Semerci ve Turgay, 2014). Sürücü (2018) de benzer olarak DEHB tanısı için belirtilerin; 12 yaştan önce başlamış olması, süreğen olması, birden fazla ortamda görülüyor olması, bireyin yaşamında en az bir alanda önemli aksaklıklara neden olması ve basit davranış düzenlenme teknikleri ile çevresel düzenlemeler ile çözülemiyor olması gerektiğini vurgulamıştır.

DEHB tanısı koymak için ilk olarak belirtilerinin farkında olunması önemlidir. Hiperaktivite bireyin çevresi tarafından fark edilse de yalnızca dikkat eksikliği bozukluğu yaşayan ya da belirtileri şiddetli yaşamayan bireylerin durumları fark edilmemekle birlikte, fark edilse de durumları normal kabul edilmekte ve uzmana başvurma konusunda kaçınılmaktadır. Psikiyatriye başvurma ne yazıkki ancak dikkat eksikliğine ek olarak çocuk depresyonu, kaygı bozukluğu gibi durumların var olması durumunda gerçekleşmektedir (Ercan, 2017).

2.2.8.2. Tanı Aşamaları

Bireylerde var olan sorun ya da bozukluklar oldukça kişisel olabilir, bireyin bu kendine özgü durumunu anlamak ve ona uygun çözüm yolunu seçmek konusunda en sorumlu kişiler bireyin yakın çevresidir (Yazgan, 2016). Ebeveynler ve öğretmenlerden oluşan bu yakın çevrenin bireyin davranışlarını iyi bir şekilde gözlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Tanı kriterlerinin yani belirtilerin bilinmesi ve bu belirtilerin en az 6 ay gözlenmiş olması durumu (Abraham ve Nussbaum, 2015) psikiyatriye başvurmadan önce bireyi tanıma, birey hakkında bilgi toplamanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama durumunda okul psikolojik danışmanı ya da farklı bir uzmana başvurma ile yakın çevrenin bireye dair gözlemlerinin değerlendirilmesi çeşitli test ve ölçeklerle sağlanabilmektedir (Gümüş, 2015).

DEHB yalnızca belirli davranışların sayıca var olması ile tanılanmamakta aynı zamanda bireyin duygu ve düşünceleri, kendini algılama durumu, beklentiler gibi durumları da değerlendirmeye de tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirmelerle bireyin güçlü ya da zayıf yönleri belirlenerek DEHB durumunun bireyi hayatının hangi noktasında ne kadar etkilediği belirlenerek şüpheler doğrultusunda tanı konması için uzmana başvurmak gerekmektedir (Mukaddes, 2015).

DEHB tanısı, çocuk psikiyatrisi uzman hekimi (Gümüş, 2015), çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları alanında uzmanlaşmış bir doktor (Yazgan, 2016) tarafından çocuk hakkında anne-

baba, öğretmen gibi birden fazla kaynaktan alınan bilgilere dayanarak yapılan muayene sonrasında klinik belirtilerin var olması durumunda konulmaktadır (Abalı, 2012; Gümüş, 2015; Yazgan, 2016).

Sürücü'ye (2018) göre klinik tanılama aşamaları;

1. Aile ve çocukla ilk görüşme (bilgi alma, ailenin dolduracağı ölçekler)
2. Çocuğun değerlendirilmesi (muayene ve testler)
3. Okul ve öğretmenden alınan bilgiler (öğretmenin/ öğretmenlerin dolduracağı ölçekler)
4. Laboratuvar ve görüntüleme yöntemleri
5. Tüm bilgilerin bir araya getirilmesi ve tanının konulması.

Tanılama sürecinde bazı psikometrik testlerin kullanılmasının tek başına tanı koymak için yeterli olmadığını unutmamak gerekmektedir (Ercan, 2017; Gümüş, 2015). Zeka testi, Wisconsin kart eşleme testi (Gümüş, 2015; Semerci ve Turgay, 2014), anne babaya verilen belirti tarama formları, öğretmen gözlem formu, IQ testi (Abalı, 2012) ve bilgisayarlı tomografi, EEG, MR gibi görüntüleme yöntemleri (Sürücü, 2018) yalnızca konulacak tanıya yardımcı olma, diğer olasılıkları eleme ve ayırıcı tanıda şüphe duyulan başka rahatsızlıkları keşfetmek amacıyla kullanılmaktadır. Conner's ve accenbah gibi ölçekler ülkemizde en çok bilinen ve uygulanan ayrıca geçerliliği ve güvenilirliği oldukça yüksek olan ölçeklerdir. WISC-R zeka testi ise çok popüler bir zeka testi olmasına rağmen tanı konulmasında gerekli değildir (Semerci ve Turgay, 2014). Bir diğer değişle testler tanıyı kesinleştirmek için kullanılmamaktadır ve hiç bir test tecrübeli bir çocuk ve genç psikiyatrisinin muayenesinin yerini tutmamaktadır (Abalı, 2012).

2.2.8.3. Tanılama ile ilgili Problemler

DEHB bulguları doğumdan 12 yaşa kadarki dönemde ortaya çıkabilir ve en sık fark edilme yaş aralığı 3 ila 5 yaşlarını kapsayan okul öncesi dönem (Semerci ve Turgay, 2014) veya ilkökul dönemidir (Abalı, 2012). DEHB tanısının bu dönemde alınması herşeyden önce bireyin yaşadığı sorunların anlaşılmasını sağlamaktadır. Gerçekte DEHB'li olan bir bireyin DEHB'li olduğunun bilinmemesi halinde kötü, başarısız, tembel, yaramaz, sorunlu ya da geçimsiz olarak etkilenmesi sorunu yaşanmakta ve bireyin aslında yaşadığı sorunların DEHB'den kaynaklandığı fark edilmektedir (Gümüş, 2015).

Tanılama sürecinde yaşanan bir diğer sorun ailenin durumu gerçekçi olarak değerlendirememesi ya da durumu kabullenmemesidir. Yeterli bilgiye sahip olmayan bir ebeveynin çocuğunun durumunu gerçekçi olarak değerlendirememesi söz konusu olmakla birlikte uzmana vereceği bilgilerin güvenilirliğinden şüphe duyulmaktadır. Bu durumlar tanılama sürecinde aile ve öğretmenden alınan bilgilerin tutarlılığının aranmaması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Yani bir uzmana yönlendirme sürecinde yalnızca öğretmenin ya da yalnızca ailenin yeterli belirtileri çocukta görmesi çıkış noktası olmak için yeterlidir (Yazgan, 2016).

Tanılama ve tedavi sürecinde aile, okul ve uzmanın her ne kadar işbirliği içinde olması gerektiği belirtilse de bu ilişki içinde bazı anlaşmazlıklar, iletişim bozuklukları, yetersiz ilgi durumları yaşandığı görülmektedir. Bu paydaşlar arasındaki sağlıklı iletişimin önemi, tanılama ve tedavi sürecinin düzenli bir şekilde yürütülmesi noktasında ortaya çıkmaktadır. Yeterli işbirliği sağlandığı noktada çocuğa yapılan müdahalenin başarılı olma şansı yükselmektedir (Yazgan, 2016).

DEHB belirtileri tek tek ele alındığında her bireyde görülebilecek belirtiler olduğu için tanılama sürecinde klinik geçerlilik sorgulanmaya açıktır (Mukaddes, 2015). Dikkat eksikliği olan her bireyde hiperaktivite olmalıdır önyargısı ve aynı zamanda DEHB tanı konan bireylerin her birinde aynı özelliklerin olduğu inancı DEHB tanısının sorgulanmasına sebep olmaktadır (Ercan, 2017). DEHB tanı sürecinde yaşanan en yaygın üç hata ise; teşhisin atlanması, tanının oldukça hızlı konulması ve DEHB'ye eşlik eden başka psikiyatrik bozuklukların göz ardı edilmesidir (Sürücü, 2018). Aynı zamanda aileler tanıya inanmayarak en az 2 uzmana daha başvurmaktadırlar.

Ülkemizde çocuk ve ergen psikiyatri sayısının az olması, DEHB konusunda özelleşmiş psikolojik danışman, özel eğitim uzmanı, psikolog, öğretmen gibi meslek elemanlarının yetersiz olması da ayrıca bir sorundur (Yazgan, 2016). Bu durumun azlığı ve ailelerin güvenilir olmayan kaynaklara karşı inancı daha yüksek orandadır. Ayrıca ailelerin tanı alma sürecinden sonra dahi yaşadığı sıkıntıların başında acaba tedavi olsak mı; doktor abartıyor mu inanışlarıdır (Yazgan, 2016). Bu durum ailelerin bozukluk hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.

2.2.9. DEHB Çözümü

DEHB durumunda yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması için pek çok yöntem ve yol vardır. Çoğu kaynakta bu çözüm yolları ‘Tedavi’ olarak isimlendirilse de DEHB’nin bir hastalık olarak değilde bozukluk olarak anılması gerekliliği ile tezde pek çok kaynaklarda geçen ‘Tedavi Yöntemleri’ ifadesi yerine ‘Problemlerin Çözüm Yolları ya da Çözüm Yöntemleri’ ifadeleri kullanılmaktadır.

2.2.9.1. DEHB Çözümünün Gerekliliği

DEHB çocukluk dönemi sorunlarından en yaygın olanıdır ve bireyin yaşamında uzun süre devam etmektedir. Çözüm yöntemleri DEHB’de belirgin düzelmelere neden olurken çözümlenmediği takdirde bireyin yaşantısında her alanda olumsuz etkiler bırakan DEHB psikolojik, sosyal ve eğitim sorunlarına yol açmaktadır (Semerci ve Turgay, 2014). Abalı’ya (2012) göre de çözümsüz kalan çocukları ileriki yaşlarında büyük sıkıntılar beklemektedir. Bunlar; özgüven azalması, kendilerinde olan kapasiteyi ortaya koyamama, ders başarısızlığı, okul ve öğretmen ilişkilerinin bozulması, anne baba ve aile ile ilişkilerin bozulması, arkadaş ilişkilerinin bozulması, sosyal aktivitelerin kısıtlanması, davranış problemleri, madde kullanımı, birlikte görülebilecek diğer psikiyatrik durumlardır. Gümüş’e (2015) göre DEHB’li bireyin karşılaşılabileceği risk alanları ise sınıfta kalma ve akademik başarısızlık, sosyal uyum sorunları, düşük benlik algısı, tehlikeli davranışlar, alkol ve madde kullanımı, depresyon, anksiyete bozukluğu gibi ek ruhsal hastalıklar olarak sıralanmaktadır.

DEHB’de çözümlenmeme durumlarında DEHB’li bireylerde görülen enerjik olma, sevimlilik gibi olumlu özellikleri görme şansı azaldığı gibi (Mukaddes, 2015) DEHB’li bireylerin ruh sağlığı, fiziki sağlığı, sosyal ilişkileri ve akademik başarıları açısından riskli durumda oldukları görülmektedir (Gümüş, 2015).

DEHB’de erken çözüm yollarına baş vurma durumunda bu riskler büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır (Abalı, 2012; Gümüş, 2015). Ercan (2017) DEHB’nin ciddiye alınarak doğru yöntemlerle çözümlenmesi durumunda DEHB’li bireyin normal bireylerden neredeyse hiç bir farkının kalmayacağını belirtmesi çözüm yöntemlerinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aizer (2008) DEHB’li öğrencilerin teşhis edilmesi ve çözüm yöntemleri kullanılması durumunda akademik başarılarında da iyileşme olacağını belirtmiştir.

2.2.9.2. DEHB Çözümünde Engeller

DEHB'nin teşhisi ve çözümü sırasında ebeveynlerin oyalanma, sorunların dayanılmaz hale gelene kadar erteleme gibi davranışları sebebiyle DEHB'li birey yaşadığı olumsuzlukları benliğine işlemekte, olumsuz atıfları içselleştirerek benimsemektedir. DEHB'de yaşla birlikte azalma eğilimi olmasına rağmen bu durum çözüm sürecini zora sokmakta ya da çözümün uzun zaman almasına neden olmaktadır.

Ne yazık ki DEHB'nin erken yaşlarda tespit edilememesi, ailelerin bilinçsiz olması, yanlış bilgilere sahip olması nedenleri ile DEHB problemlerinin çözülmesi için gerçek çözüm yöntemlerine başvurulmaması durumları ile karşılaşmaktadır ve sorunun çözülmesi aksatılmaktadırlar (Abalı, 2012). DEHB'de problemlerin zamanla azalma eğilimi çözümler uygulandığında aşırı hareketlilik ve dürtüsellik tipinde daha çok görülmekle birlikte; çözümsüz kalındığında dikkat eksikliğine ait belirtilerde fazla azalma görülmeden uzun yıllar problemler devam etmektedir (Gümüş, 2015).

2.2.9.3. DEHB Çözümünde Etkenler

Çözüm yöntemlerinin verimli yürütülmesinde en etkili faktör ailedir. Ailenin çeşitli özelliklerinin çözümün verimliliğini etkilediği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Araştırmalara göre çözümün kalitesini artıran en önemli faktör anne babanın çözüm yollarına güven duyması ve bunu çocuğa hissettirmesi olmakla birlikte ailenin sosyoekonomik durumunun iyi olması çocuğun daha az stres yaşamasını ve çocuğun sosyal aktivite ve sosyal çevresinin daha iyi olmasını sağladığı için çözüm yöntemlerinden daha iyi sonuçlar alınmasını sağlamaktadır (Abalı, 2012).

Çözüm sürecinde öğretmenlerin rolü de oldukça büyüktür. Öğretmenlerin DEHB konusunda bilinçlenmesi, velilerini çözüm konusunda teşvik etmesi ve onlara destek olması gerekmektedir. Bu tutum bir bakıma çözümün parçasıdır. Çözüm sürecinde pek çok engelin, öğretmenlerin bu konuya önem vermemesi, bazı çözüm yöntemlerini öğrencilerinin ihtiyaçları olup olmadığını anlamadan ya da doktor önerisini önemsemeden reddetmesi ve aileleri bu konuda yanlış yönlendirmeleri söz konusudur. Bu durumda öğretmenlerin bu konuda çocuklara nasıl davranacakları hakkında eğitim almaları gerekmektedir (Abalı, 2012).

DEHB çözümünde diğer önemli nokta bireye uygun olan çözüm yöntemlerinin bireyin ihtiyacı doğrultusunda uygulanmasıdır (Ercan, 2017). DEHB’de kaynaklı sorunlar her bireyde farklı olarak görülebildiği için bireye özgü yöntemler tercih edilmelidir. Sürücü’ye (2018) göre çözüm hedefleri; aşamalı olarak DEHB belirtilerini kontrol altına alma, yıpranmış ilişkileri onarma, bireye kendini yönetebilme becerisi kazandırma ve yaşam kalitesini yükseltmedir. Çözüm yollarına baş vurmadan önce muhakkak bireye özgü 3 ila 4 hedef tespit edilmesi problemlerin çözümünde oldukça etkilidir (Mukaddes, 2015).

2.2.9.4. DEHB Çözüm Yöntemleri

DEHB’nin çözümü tek bir yolla sağlanmamakta pek çok farklı yolla olmaktadır. Bu çözüm yollarını genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu yollar çözüm için eğitimsel yollar ve tıbbi yollar olmak üzere iki ana kola ayrılmaktadır. DEHB çözümünde eğitimsel anlamda kullanılan yöntemler; psikososyal eğitimler (Bilişsel davranışçı terapiler, anne baba eğitimi, öğretmen eğitimi, eğitimin desteklenmesi), yaşam tarzını düzenleme (ortamın düzenlenmesi, uygun beslenme, düzenli uyku ve egzersiz, oyun ve etkinlikler) ve diğer alternatif çözümlerdir. DEHB’nin tıbbi yolla çözümünde ise ilaç tedavisi önerilmektedir.

Tüm bireylerin bu yöntemlerin tümüne ihtiyacı olduğu düşünülmemeli, bireye uygun çözüm yöntemini bireyin ihtiyaçlarına yönelik, kapsamlı bir değerlendirme yapılarak belirlemek gerekmektedir. DEHB problemlerinin etkili olarak çözümlenmesi için farklı çözüm yöntemleri bir arada kullanılmalıdır (Gümü, 2015; Mukaddes, 2015; Semerci ve Turgay, 2014). Diğer bir deyişle bireyin çözümsel ihtiyaçlarına göre aile ve bireyin eğitimi, bilişsel davranışçı terapi, çevre düzenlemesi ve gerekiyorsa ilaç kullanımı gibi pek çok yöntemin bir arada kullanılması gerekmektedir. Buna bütüncü çözümler denmektedir (Semerci ve Turgay, 2014; Yazgan, 2016).

DEHB problemlerinin çözüm yöntemlerinden yalnızca psikososyal eğitimlerin etkililiği kanıtlanmıştır. İlaç tedavisi ile ilgili farklı kaynaklarda farklı yorumlar mevcut olmakla birlikte diğer yöntemlerin etkinliği tam olarak kanıtlanmamıştır (Gümü, 2015). Öte yandan Mukaddes’e (2015) göre DEHB çözüm yollarına çinko kullanımının eklenmesi oldukça popüler kabul edilmekle birlikte çözüm için etkili olduğu da düşünülmektedir.

2.2.9.4.1. Eğitim Yolu İle Çözümler

Psikososyal eğitim. Psikososyal tedavi yöntemleri; DEHB hakkında bireye ve çevresindekilere bilgi verilmesi yani psikoeğitim, anne-baba eğitimi, okula yönelik düzenlemeler, sosyal beceri eğitimi, bilişsel davranışçı terapi ve grup terapisi olarak sıralanır (Gümüş, 2015). Psikososyal tedaviler öğrenme güçlükleri ve duygusal sorunların eşlik ettiği durumlarda bireysel olarak da uygulanabilmektedir (Yazgan, 2016).

Psikososyal tedavi yöntemlerinin içeriğine bakacak olursak bilgilendirme-psikoeğitim; bireye ve yakınlarına DEHB'nin tanımı, belirtileri, nedenleri, sıklığı, yol açtığı sorunlar, eşlik eden durumlar ve tedavisi hakkında bilgi verilmesi sürecidir.

Anne-baba eğitimi; DEHB ve davranış sorunlarının tanıtılması ve meydana gelme nedenleri hakkında bilgilendirme; özel zaman uygulaması; çocuğın olumlu davranışlarına ilgi gösterme ve uyumunun arttırılması; etkili yönerge verme; çocuğın çevresini rahatsız etmeden kendi kendine oyalanmasının sağlanması; puan sistemi; ceza sistemi; uygulamanın gözden geçirilmesidir.

Okula yönelik düzenlemeler; sınıfın fiziksel şartlarının, öğretmen yaklaşımlarının, ders-ödev-sınav içeriklerinin düzenlenmesidir.

Sosyal beceri eğitimi; çocuğın kendini ifade edebilmesi, diğer bireylerle iletişim kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, kendini kontrol edebilmesi, sosyal bağımsızlık kazanması gibi beceriler sağlayan uygulamalardır (Gümüş, 2015). İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri eğitimi: dinleme, konuşma, başlatma-sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım siteme, özür dileme, ikna etme, yönerge verme gibi becerileri içerir. Grupla işi yürütme becerileri eğitimi: başkalarının görüşlerini anlama, sorumluluk alma, şikayet iletme gibi beceriler içerir. Duygulara yönelik beceriler eğitimi: kendinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, olumlu duyguları ifade etme, korku ile başetme gibi becerileri içerir. Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceri eğitimi: izin isteme, paylaşma, diğerlerine yardıma tme, kızgınlığı uygun ifade etme gibi becerilerini içermektedir. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri eğitimi: başarısızlıkla baş etme, grup baskısı ile başetme, yalnız bırakılma ile baş etme becerilerini kapsamaktadır. Problem çözme ve plan yapma

becerileri eğitimi: çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma gibi becerilerini içermektedir.

Bilişsel davranışçı terapi yöntemleri kullanımı (BDT). Kişinin duygu düşünce ve davranışları arasındaki bağlantıları ve bunların nasıl yararsız, uygunsuz ya da uyumsuz sonuçlanabileceğini anlamasına yardımcı olmakta (Gümüş, 2015) ve bireyin nasıl daha iyi odaklanabileceğini öğretmektedir (Sürücü, 2018). BDT'nin en önemli parçalarından biri de kişiye verilecek psikoeğitimidir (Sürücü, 2018). Young-Bramham programı DEHB'ye yönelik geliştirilmiş dört ana bölümden oluşan bir BDT programlarından biridir (Gümüş, 2015). Bu programın bölümler şu şekildedir: Birinci bölüm: BDT ve DEHB hakkında bilgilendirme. İkinci bölüm: dikkat, bellek, organizasyon, zaman yönetimi ve dürtüsellik gibi çekirdek belirtilerin tedavisi. Üçüncü bölüm: eşlik eden depresyon, anksiyete bozukluğu, madde kötüye kullanımı gibi psikiyatrik bozuklukların ve kişilerarası ilişkiler, problem çözüme, öfke kontrolü gibi sorun yaşanan alanların tedavisi. Dördüncü bölüm: geleceğe hazırlık.

Grup eğitimi. Çocukların sosyal ve uyum becerilerini geliştirmek için kullanılır. Tek başına olmadıklarını anlamaları ve sorunlarını nasıl çözeceklerini öğrenmeleri sağlanır. DEHB'si olan çocukların oluşturdukları küçük gruplarda işbirliği, paylaşım, ders ve ödev yapma, arkadaş edinme gibi becerilerin gelişmesi üzerine çalışılmaktadır (Gümüş, 2015).

Diyet uygulama. Koruyucu ve tatlandırıcı gibi katkı maddelerinin, şekerin ve şeker içeren yiyeceklerin olabildiğince az kullanılması durumunda DEHB belirtilerinin hafif düzeyde azaltılması sağlanmaktadır (Gümüş, 2015). Hiç bir besin maddesinin ve gıda takviyesinin tedavi açısından etkili olduğuna dair hiç bir araştırma olmamakla birlikte (Şimşek, 2014) sağlıklı beslenmenin çözüm için önemli olduğu düşünülmektedir (Sürücü, 2018).

Nörofeedback yöntemi. DEHB'li çocukların beyin yapıları normal çocuklara göre farklıdır. Onların beyinlerinde elektriksel aktivitelerinde yavaş dalgalar daha belirgindir. Bu yöntem ile yavaş dalgalar yerine hızlı dalgaların oluşması amaçlanır. Bir bilgisayar programı yardımıyla çocuğa oyun oynatılır. Yararının görülmesi için 40-50 seans uygulanmalıdır. Bu tedavinin maliyeti oldukça yüksektir. Diğer bir olumsuz yönü ise gerçek hayatta dikkat sorunlarını yeterince azaltamamasıdır. Nörofeedback'in yanı sıra 'play attention' ve 'mental aritmetik' gibi yöntemlerinde bilimsel olarak kanıtlanmış bir etkisi yoktur (Gümüş, 2015; Şimşek, 2014). Bu yöntemde beyne dalga verilmemektedir (Şimşek, 2014).

2.2.9.4.2. Tıbbi Yol İle Çözüm

İlaç tedavisi. Gerektiğinde kullanılması gereken (Gümüş, 2015) ve 6 yaştan itibaren her yaşa uygulanabilen (Sürücü, 2018) tedavi yöntemidir. Abalı'ya (2012) göre ilaç tedavisi olmadan DEHB belirtilerinin azalması ve sorunların çözülmesi oldukça zordur. Şimşek'e (2014) göre ise ilaç çocuğa hiçbir bilgi ya davranış öğretmediği gibi ağır davranış problemi olmayan çocuklarda pek çok riske neden olmaktadır.

İlaç kullanımının gerekli olup olmadığı psikiyatrist tarafından belirlendikten sonra ilacın kullanımı esnasında doktor takibi ve kontrolü olmalıdır. Bu takip esnasında ilaca bağlı yan etkiler olduğunda gerekli doz ayarları ya da ilaç değişimi doktor tarafından gerçekleştirilmektedir ve tedavi bırakılmak istendiğinde de bu doktor kontrolünde bırakılmaktadır (Abalı, 2012). Tanı alarak ilaca başlayan çocukların %75'inin bir yıl içerisinde ilacı bıraktıkları bilinmektedir. İlaç tedavisini bırakıp bırakmamaya karar vermek için en uygun zaman yeni bir okul dönemi başladıktan 1-2 ay sonradır ve doktor takibi ile olmalıdır (Sürücü, 2018).

İlaçların görevi; beyinde iyi çalışmayan dikkat ve hareket merkezlerini uyarıp daha iyi çalışmasını (Gümüş, 2015) ve dopaminin verimli kullanımını sağlamaktır (Yazgan, 2016). İlaç kullanımının amacı bireyde var olan problemleri azaltarak ya da çözerek bireyin hayatını kolaylaştırmaktır (Yazgan, 2016).

Türkiye'de DEHB tedavisi için ruhsatı bulunan iki ilaç grubu vardır. Bu gruptan biri Ritalin ve Concerta isimli ilaçları kapsayan uyarıcılar psikostimülanlardır (Yazgan, 2016). Bu grup ilaçların etken maddesi metilfenidattır (Gümüş, 2015). Bu grupta Concerta yavaş salınımlı olmasında dolayı artık Ritalin'den daha çok tercih edilmektedir. Çünkü okul saatlerinde kullanım zorunluluğu olmaması daha kullanışlıdır (Yazgan, 2016). Diğer grup ise Strattera isimli ilaç gibi noradrenerjik etkili ilaçlardır (Yazgan, 2016). Bu ilaç grubunun etken maddesi ise atomoksetindir (Abalı, 2012; Gümüş, 2015; Yazgan, 2016). Bu etken maddenin etkisi diğer etken maddeye oranla daha geç başlar ve etkisi ilk haftanın sonundan itibaren görülür. Yine gün içinde kullanım zorunluluğu olmaması kullanışlılığını artırmaktadır (Yazgan, 2016).

DEHB ilaçları uzmanın söylediği şekilde kullanıldığında uzun süreli olumlu davranış değişikliklerine neden olur (Chang, vd., 2014), riskli davranışlarda bulunma olasılığı azalır

(Chorniy ve Kitashima, 2016) ve semptomlarda önemli azalmalar yaşanır (Crosby ve Lippert, 2017; Yankı, 2016) fakat aynı zamanda semptomlardaki düşüş zamanla azalabilir ve yan etkileri olabilir (Crosby ve Lippert, 2017). Her ilaçta olduğu gibi bu ilaçların da yan etkileri mevcuttur. En fazla görülen yan etkileri; büyüme hızının yavaşlaması, çarpıntı (Yazgan, 2016), iştahta azalma, uykuya dalmakta güçlük/uykusuzluk (Abalı, 2012; Gümüş, 2015), baş ağrısı, karın ağrısı, mide bulantısı, çarpıntı, sinirlilik, duygusallaşmadır (Gümüş, 2015). Reçeteli olarak satılan uyarıcı ilaçlar kardiyovasküler potansiyel yan etkiler dahil (Nissen, 2006) ayrıca uykusuzluk, karın ağrısı, baş ağrısı, baş dönmesi ve iştah azalmasına (NIMH, 2012) neden olabilmektedir. Hatta standartlara uygun şekilde kullanılmayan ilaçlar yarar sağlamadığı gibi pek çok tehlikeli durum yaratabilmektedir (Yazgan, 2016).

İlaç tedavisinin etkileri ve yan etkileri, belirlenen ilacın neden tercih edildiği, uygun kullanım şartları hakkında uzmanın aileyi bilgilendirmesi tedavinin sürdürülebilirliği ve sonuç verebilirliği açısından şarttır. Aksi takdirde aileler yanlış kaynaklara başvurmak ve uygun olmayan davranışlar sergilemek durumunda kalmaktadırlar. Ülkemizde özellikle ilaç tedavisiyle ilgili çeşitli bilgi kirlilikleri, yanlış inanışlar ve önyargılar mevcuttur. Bazı uzmanlara göre ilaçlar kısırlık ya da başka bir rahatsızlığa neden olmamakta (Gümüş, 2015), bağımlılık yapmamakta, hatta ileride madde bağımlılığı geliştirme riskini azaltmaktadır (Abalı, 2012; Gümüş, 2015; Sürücü, 2018). Sürücü (2018) de ilaçların bağımlılık yapmadığını, ileride de bu riski oluşturmadığını, büyümede gerilik yapmadığını, kısırlık yapmadığını, çocukları uyuşturmadığını ve her hangi bir organ ya da dokuya zarar vermediğini ifade etmiştir. Öte yandan farklı görüşler de mevcuttur. Şimşek'e (2014) amfetin türü ilaçlar bağımlılık yaptığı için kırmızı reçete ile satılmaktadır ve Lambert ve Hartsough'un 1988 yılında yaptığı araştırma Ritalin isimli ilacı kullanan çocuklarda kullanmayanlara göre iki kat sigara ve kokain bağımlılığı riski oluşturmaktadır. Bu yüzden ilaçsız desteklerin yani psikolojik ve pedagojik yaklaşımların önemi artmaktadır (Yazgan, 2016).

Sürücü (2018) ilaç tedavisine başladıktan sonra DEHB belirtilerinde %70-90 düzelme olduğunu belirtse de bu düzelmenin başlangıçta kalıcı olmadığını vurgulamış ve ilaç verilmediği gün bireyin aynı belirtileri eskisi gibi göstereceğini vurgulamıştır. Bu noktada ilacın bireye öğrenmesi gerekenleri öğretmediğini unutmamak gerekir. İlaç yalnızca bireyin öğrenmesi için uygun ortam yaratmaktadır. O yüzden ilaç kullanıldığı sürede ilacın sağladığı bu fırsatı

değerlendirerek ilaç tedavisi ile birlikte psikososyal eğitimlerin de uygulanması gerekir. Buradaki önemli nokta ilacın kapsamlı ve bütünsel bir bir tedavinin bir parçası olmasının sağlanmasıdır (Yazgan, 2016). İlaç tedavisinin özellikle davranışçı tedavilerle birlikte uygulanması DEHB de en etkili çözüm yöntemi olduğu belirtilmektedir (Ercan, 2017). Brown (2015) da DEHB'nin küçük, orta ve büyük düzeylerde olabileceğini ve makul düzeylerde olan bireylerin buna ilişkin eğitim aldıklarında ve büyük düzeylerde ise ilaç tedavisi aldıklarında tedaviye çok iyi düzeyde cevap vereceklerini ifade etmiştir. Bu durumda her DEHB'li bireyin ilaç tedavisine ihtiyaç duymadığı DEHB'nin olumsuz etkilerinin bireyde büyük oranda görülmesi durumunda verilen psikoeğitimleri desteklemek için gerek duyulduğunda ilaç tedavisinden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Özetle bireyde var olan DEHB hafif düzeyde ise doktor gerekli gördüğü takdirde ilaç kullanımını tercih etmekte; eğer çocuk orta ya da ağır düzeyde DEHB'ye sahip ise ilaç tedavisi standart olarak uygulanmaktadır (Gümüş, 2015).

DEHB'ye eşlik eden diğer problemlerin varlığı söz konusu olduğunda da ilaç kullanımı hiç bir zaman tek başına yeterli değildir. İlaç tedavisine ek olarak yapılan çeşitli tedavi yöntemleri ile çocuğa göre en ideal ve başarılı tedaviye ulaşılabilmektedir. (Abalı, 2012). Dalsgaard ve arkadaşları'na (2014) göre ilaç ile desteklenen tedavi uygulayan DEHB'li bireyler hastane ile daha az bağlantı kurmaktadır. İlaç tedavisi uygulanmadan tek başına terapilerin %40 yararı varken ilaçla birlikte uygulanan terapilerin %70 oranda tedaviden sonuç alındığı sonucuna ulaşılmıştır (Yankı, 2016). İlaç tedavisine ek olarak anne baba tutumunun düzenlenmesi, çocuğa öğrenme alışkanlıklarının öğretilmesi sağlanmalıdır. Öğrenme ortamındaki düzenlemeler yapılmadığı takdirde ilacın bireye sağladığı etkililiğin verimli kullanılmamasına neden olmaktadır (Yazgan, 2016). Anne babaya DEHB konusunda bilgilendirme çalışmasının yapılması ve gerekli ise okul ve evdeki sorunların çözümü için bireysel davranışçı tedaviye başvurulması gerekmektedir (Ercan, 2017).

2.2.10. Özel Eğitimde Program Geliştirme

DEHB'nin bireye etkileri oldukça öznel ve bu öznel yaşantılara göre bozukluğun çözümünü şekillendirmek de bir o kadar hassas bir konudur. Literatürde çözüm yöntemleri hakkında sık sık vurgulanan nokta hangi çözüm yöntemi uygulanırsa uygulansın psikososyal eğitimin her zaman bireyin tedavisinde etkin olması gerektiğidir. Psikososyal eğitimler

bilgilendirme temellidir ve bu bilgilendirmeler eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bireye ve çevresine verilecek eğitimin bireyin ihtiyaçlarını karşılaması ve eğitim bilimleri temellerine uygun olması gerekmektedir.

Dikkat ile ilgili problemler genellikle ilkokul döneminde göze çarpmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren dikkat toplama eğitimleri verilmesi bireyin okul yaşamında karşılaşacağı problemlerin azalmasını sağlayacaktır (Aktaran: Özmen, 2015). Verilecek eğitimlerin DEHB’li bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olması ve bir uzman tarafından bu ihtiyaçlara yönelik olarak program hazırlanması durumunda bu bireylerin okul yaşamında karşılaştıkları ya da karşılaştıkları problemlerin azaltılması sağlanabilmektedir. Bu noktada DEHB’li bireyin ihtiyaçlarının neler olduğunu tespit etmek ve bu ihtiyaçlara yönelik öğretim programı hazırlamak bir program geliştirme uzmanının en önemli sorumlulukları olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim programları oluşturulurken özel gereksinimli bireylerin becerileri analiz edildikten sonra öğrenciyi geliştirmek için çeşitli hedefler belirlenmektedir. Bu hedeflerin küçük adımlarla gerçekleşmesini sağlamak için her bir hedef için tek tek ilerlenir ve öğrenimler gerçekleştirilmektedir (Özekes, 2015). Eğitim programlarının bu şekilde ele alınması, uygulanması kısımlarında bir sorun görülmemekte fakat özel eğitim ihtiyacı duyan tüm öğrencilere ulaşılması, öğrencilerin hangi gereksinimlere ve özel eğitim türüne sahip olduğunu belirleme konusunda sıkıntılar yaşandığı gözlenmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lopez ve arkadaşları (2005) yaptıkları araştırmada ailelere ve çocuklara yönelik psikoeğitim programı uygulamışlardır. Program ilaç tedavisini, klinik değerlendirmeleri ve tanıli bireylerin tedavi kararlarını içermiş ve programların içeriğinde genel tanıtım çalışmalarına, ilaçlar hakkında bilgi verilmesine, bireyi izleme, başa çıkma becerilerini, video tabanlı çalışmaları, beceri geliştirme çalışmalarını içermiştir. Teksas’ta dört akıl sağlığı merkezinden 6 ila 17 yaş arasında 90 çocuk belirlenirken; çocukların DEHB/deprosyon bozukluğuna ya da her ikisine sahip olmasına, ilaç tedavisi görmesine, herhangi bir zeka geriliği, yaygın gelişimsel bozukluğu, şizofreni durumu olmasına ve ailelerinin onayı olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmalar

sonunda ailelerin ve çocukların çalışma hakkında memnuniyetleri ölçülmüş ve gerçekleşen çalışmadan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson ve arkadaşları (2009) okul öncesi çocuklarda DEHB tedavisinde öz düzenlemede ve anne-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin altında yatan bozulmaları hedefleyerek tasarladıkları 8 haftalık ebeveyn programını 41 çocuğa uygulamışlardır. Programın DEHB belirtileri üzerinde büyük etkisi olmuştur ve bu etkiler programdan sonra 9 hafta boyunca da devam etmiştir. Program sonunda annelerin olumlu yorumlarında artış ve negatiflerinde düşüş görülmesine rağmen anne-çocuk etkileşimi sırasında anne ruh sağlığı ya da ebeveynlik davranışında iyileşme görülmemiştir.

Ramah ve Gabr (2014) araştırmada renklere göre gerçekleştirilen hareket eğitimi programının DEHB'li çocukların motor yeteneklerine etkisini araştırmışlardır. Deney kontrol gruplu yürütülen çalışmaya okul öncesinde okuyan 30 çocuk dahil olmuş ve program sonrasında öncesine göre motor becerilerde artış görülmüştür.

Capusan (2016) araştırmasında yetişkinlerde DEHB belirtilerinin madde kullanım bozuklukları ve aşırı yeme davranışları ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada genetik ve çevresel faktörlerin rolünü anlamak için 20 ila 46 yaşları arasında olan ikizlerin kayıtları incelenmiştir. Araştırmada erişkinlerde bulunan DEHB ile alkol ve nikotini barındıran madde kullanım bozukluğunun ve aşırı yeme davranışının güçlü bir ilişkide olduğu bulunmuştur. Araştırmacı ayrıca genetik risk faktörlerinin ve erken çocukluk dönemi yaşantılarının yetişkinlikteki durumu etkilemesi açısından aile müdahalelerinin dikkate alınması gerektiğini önermiştir.

Rimestad ve arkadaşları (2018) yaptıkları araştırmada ebeveyn eğitimi ve öğretmen eğitimini birlikte uygulayarak bu eğitimlerin DEHB'li çocukların problemlerine olan etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. 3 ila 6 yaş arasındaki 64 çocuğun ailelerine ya da hem aileleri hem öğretmenlerine eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yalnızca ailelere verilen eğitim ile hem öğretmen hem ailelere verilen eğitim arasında DEHB'li çocukların problemlerine etkililikleri açısından farkları bulunamamıştır.

Sonuga-Barke ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı okul öncesinde DEHB'li bireylerin ailelerine verilen ebeveyn eğitimi ile ebeveyn eğitimi ve standart

uygulanan tedavinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma sonunda iki eğitim arasında fark bulunmamıştır.

2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaymak (1995), dikkat toplama eğitiminin okul öncesi çocuklarının dikkatlerini toplama yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Normal zekaya sahip 5 yaşındaki toplam 40 çocuğa uygulanan program sonucunda deney grubundaki ve kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının dikkat toplama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimi alan kız çocuklarının dikkat toplama becerileri diğerlerine göre daha gelişmiştir. Bu durumu okul öncesi eğitimin kız ve erkek çocuklarının dikkat becerilerini olumlu etkilediğini söyleyerek açıklayan araştırmacı, kız çocuklarının dikkat toplama eğitimine katılması durumunda en çok yararı göreceklerini vurgulamıştır. Ayrıca dikkat eğitimi programının çocukların göz ve el koordinasyonunun gelişmesine olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Kaymak (2003), dikkat toplama eğitimi programının 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerileri üzerindeki etkisini deneysel desen ile 42 denek ile araştırmıştır. Deneklere, bir oturumunun uygulama süresi 30-40 dakika olan 13 oturumluk bir program uygulamıştır. Araştırma sonunda dikkat toplama eğitim programının öğrencilerin dikkat toplama becerilerini geliştirdiği ve bu eğitim programının uzun süreli etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaduman (2004), diğer araştırmacılardan farklı olarak yaptığı çalışmada hem dikkat toplama eğitimi programı hem de dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programını kullanarak programların 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeylerine, benlik algılarına ve başarı düzeylerine etkilerini incelemiştir. Çalışma grubunu oluştururken zeka ölçeği uygulayan araştırmacı belli standartlarda olan 105 öğrenciden tesadüfi olarak 96 öğrenci seçmiş ve bu öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmıştır. Deney grubunu iki farklı eğitimin uygulanması için tekrar raslantısal olarak ikiye ayırmıştır. Deney gruplarına 24 oturumdan oluşan eğitim programları uygulanmış ve uygulama sonucunda iki programın da öğrencilerin dikkat toplama düzeylerinde, akademik benlik algılarında ve okul başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyine ve cinsiyet değişkenine göre sonuçlarda farklılık görülmemiştir.

Yaycı (2007), dikkat yetisinin geliştirilebilir bir yeti olduğu düşüncesi ile bu alanda bilimsel bir program oluşturmak ve programın etkililiğini sınamak istemiştir. Çalışmasında normal düzeyde dikkat becerisi olan 4. Sınıf öğrencilerine 13 oturumluk bir program uygulamıştır. d2 dikkat testini öntest ve son test olarak kullanan araştırmacı program sonunda öğrencilerin toplam işaretlemelerinin, toplam doğru sayılarının, test performanslarının, yanlış cevap sayılarının ve işaretlemeden atlanılan doğru sayılarının arttığına ulaşmıştır.

Kaymak Özmen (2011), araştırmasında ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programları olmak üzere üç program uygulamıştır. Bu programların bir DEHB'li çocuğun günlük problemli davranışlarına olan etkisini araştırmak istemiştir. DEHB'li bireyin annesine yönelik ebeveyn eğitimi, sınıf öğretmenine yönelik öğretmen eğitimi ve kendisine ise dikkat eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda DEHB'li bireyin hem ev ortamında hem okul ortamında olumlu yönde davranış değişiklikleri sergilediği gözlenmiştir.

Uskan (2011), araştırmasında DEHB'li 8-10 yaş arası çocukların oyun programı ile dikkat süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için tanı almış olan 30 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere 60 çocuk ile çalışmıştır. Deney grubuna 4 oturumdan oluşan oyun programı uygulanmış ve sonucunda programın çocukların dikkat süreçlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bozan ve Akay (2012), DEHB tanısına sahip olmayan 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat becerilerine yönelik aldıkları eğitimin öğrenciler üzerinde etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubu ile yürütülen çalışmada 15 saatlik bir dikkat becerileri geliştirme eğitimi verilmiştir. Eğitimin, DEHB tanısına sahip olmayan öğrencilerin dikkat becerilerini arttırdığı ve öğretmenler ile öğrencilerin bu tür eğitimleri yararlı gördükleri, öğrencilerin olaylar karşısında farklı bakış açıları edindiklerini ve özgüvenlerini arttırdıkları yönünde düşünceleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özcan, Oflaz ve Durukan (2016), diğer araştırmacılardan farklı olarak ilaç tedavisi gören DEHB'li çocukları araştırmada ele almışlardır. Psikostimulan ilaç tedavisi olan çocuklara uygulanan kişilerarası sorun çözme eğitimin programının etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada 7-10 yaş arasındaki 8 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme eğitim programının çocukların sorunları ile baş etmede ilaç tedavisi ile birlikte olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özoğlu (2016), Özoğlu ve Yüksel (2018) DEHB’li öğrencilere uygulanan Duygusalokur-yazarlık psikoeğitim programının öğrencilerin duygusal zeka ve dikkat becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Deney grubunda bulunan 8 adet 9-10 yaşlarında öğrenciye 10 hafta boyunca program uygulanmış ve kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmaların sonucuna göre duygusal okur-yazarlık programı çocukların duygusal zeka düzeylerini arttırmıştır ve dikkat becerileri üzerinde bir etkiye bulunamamıştır.

Temel, Kurtulmuş ve Kaynak (2016), yaptıkları araştırmada 12 oturumda oluşan bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukları üzerindeki dikkat, algı ve bellek ile ilgili etkilerini incelemişlerdir. Araştırmayı 12 deney ve 12 kontrol grubunda olmak üzere 24 çocukla yürütmüşler ve araştırma sonucunda bilişsel gelişim eğitim programının çocukların dikkatlerine, algılarına ve bellek gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ilık (2017), araştırmasını DEHB tanısına sahip öğrencilerle yürütmüş ve bireysel olarak uyguladığı dikkat geliştirme eğitiminin öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemiş ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkat özellikleri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. 32 öğrenci ve 14 öğretmenle çalışılan araştırma sonucunda programın öğrencilerin dikkat toplama becerilerini arttırdığı ve sınıf öğretmenlerinin program öncesi ve sonrasındaki öğrenci durumlarını dikkate alarak hem dikkat süresinin hem de eğitim performansının arttığı düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözalan Alkan ve Koçak (2018), araştırmalarını anaokullarında öğrenim gören 5 ve 6 yaşlarında olan 62 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere uygulanan 20 oturumluk oyun temelli dikkat eğitimi programı haftada 2 kez olacak şekilde 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın öğrencilerin dikkat beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Kula (2018), yaptığı araştırmada DEHB’li öğrencileri ele almasa da araştırmasında uygulamış olduğu d2 dikkat testi sonucuna göre dikkat eksikliği olduğunu saptadığı 10 öğrenciye 13 oturumluk dikkat becerisi geliştirme programını uygulamıştır. Program sonucuna göre çalışma grubunda psikomotor hızda, seçici dikkatte ve doğru sayısında artış olduğu; kaçırılan doğru sayısında, hatalarda ve dikkatin sürekliliğinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki dikkat becerisini temel alan araştırmalar öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmekte ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre bu araştırmalarda uygulanan eğitimler öğrencilere olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Dikkat becerisini temel alan bu eğitimlerin, dikkat becerisine yönelmesinin yanı sıra öğrencilerin duygusal ve bilişsel becerilerine de yöneldiği, ayrıca eğitim içeriklerinde oyun ve hareket yaşantılarına da yer verildiği dikkat çekmektedir. Öğrencilere beceri kazandıran öğrenci eğitimlerine ek olarak öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerine eğitim verilmesi yönünde de bir eğilim mevcuttur.

3. BÖLÜM

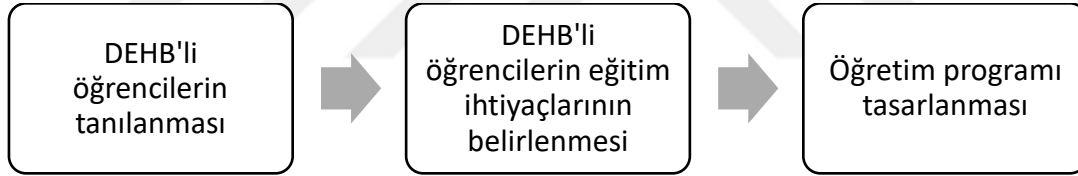
YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

DEHB’li bireyleri ve bu bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlendiği bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayları ve olguları kendi doğaları içerisinde gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi yöntemler aracılığı ile inceleyerek gerçek bir bakış açısı ile bütüncül bir çatıda bu verileri ortaya koyan bir araştırma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nicel araştırma ise Karasar’a (2016) göre olayları ve olguları daha gözlenebilir ve ölçülebilir verilerle ortaya koyan araştırma sürecidir.

Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Aşamaları.

Birinci aşama DEHB’li öğrencilerin tespit edilmesi aşaması, ikinci aşama DEHB’li öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşaması ve üçüncü aşama ise bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik program tasarlanması aşamasıdır.

Araştırmanın birinci aşamasında nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması türü kullanılmıştır. Tarama araştırması, ele alının konunun kendi şartları içerisinde mevcut durumunu olduğu gibi anlamaya ve tanımlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu süreçte kendi koşulları içerisinde öğrencilerde DEHB olup olmadığını anlamak ve DEHB’li öğrencileri tespit etmek için tarama araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan ihtiyaç belirleme süreci nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması günümüzde geçerliliği olan güncel bir durumu ele alarak bu durumu derinlemesine inceleyen ve gerçekçi bir bakış açısı yakalamayı

hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem olayları ve olguları anlamaya ve açıklamaya çalışırken durumu bir çok açıdan ele alır (Saban ve Ersoy, 2017). Durum ile ilgili derinlemesine bilgiye ulaşmak için pek çok veri kaynağına ihtiyaç vardır (Creswell, 2016; Saban ve Ersoy, 2017). Bu bağlamda durum çalışmasının verimini artırmak için yöntemsel olarak ve katılımcı kitlesi yönünden maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın niteliğini artırmak için durum çalışmasında açık ve anlaşılır bir şekilde tüm çalışma ayrıntılarını betimlemek gerekmektedir. Araştırmaya ait tüm verilere sadık kalarak analizler etik bir çerçevede gerçekleştirilmelidir (Saban ve Ersoy, 2017).

Durum çalışması, görüşme tekniği ve döküman inceleme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Stewart ve Cash'e (1985) göre görüşme tekniği ile bilgilere ulaşmak için önceden hazırlanmış ve bir amaç doğrultusunda sorulmuş sorular ve yanıtlar bütünü kapsayan iletişim süreci söz konusudur. Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak çeşitlenmektedir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Döküman inceleme tekniği ise araştırılması amaçlanan konu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel materyallerden bilgi toplamayı sağlayan bir tekniktir. Nitel araştırmalar da tek başına kullanılan bir yöntem olmakla birlikte gözlem ya da görüşme gibi yöntemlerin yeterli olamadığı durumlarda geçerliliği sağlamak adına bu çalışmalara ek olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmanın üçüncü aşaması olan program tasarlama aşaması nitel araştırma türlerinden kuram oluşturma (grounded theory) çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Kuram oluşturma çalışmaları ile gerçekleşen çalışmalarda düzenli ve sistematik olarak toplanan verilerin analiz edilmesi ve bu analizlere göre kuram geliştirme süreci söz konusudur. Bu süreçte toplanan verilerden elde edilen sonuçlar bir sonraki adımda gerçekleşecek araştırma süreçlerine dahil edilir. Bu silsileler ile ortaya çıkan verilere göre de bir kuram oluşturulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırma, araştırma verilerinden hareketle bir program geliştirme çalışması yapıldığı için kuram oluşturma çalışmasıdır. Kuram oluşturmada amaç, betimlenenin ötesine geçip zaman içinde farklı adımlarda oluşan bir sürecin (bir eğitim programı geliştirme süreci) faaliyetlerini kuramsal olarak açıklamaktır (Creswell, 2016).

Araştırmalar yürütülürken takip edilen çalışma takvimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Takvimi

Araştırma yöntemi	İşlemler	Zamanlama
Tarama araştırması	Literatür tarama	Eylül, 2018
	Veri toplama araçlarını belirleme	Eylül-Ekim, 2018
	Bourdon Dikkat testi	Kasım, 2018
	Bourdon Dikakt testi (test tekrar)	Kasım, 2018
	d2 dikkat testi	Aralık, 2018
	Öğretmen görüş formu	Aralık, 2018
	Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği	Aralık, 2018
	Conner's Aile Derecelendirme Ölçeği	Aralık, 2018
	Psikiyatriye yönlendirmeler ve takibi	Ocak-Şubat, 2019
	Bulgu ve sonuçların teze yazılması	Kasım-Aralık, 2019
Durum çalışması araştırması	Görüşme soruları yazma	Eylül, 2018
	Görüşme soruları için uzman görüşü alma	Ekim-Kasım, 2018
	Pilot uygulama ve veri toplama araçları geliştirme	Aralık, 2018
	İncelenecek uzman videolarını belirleme	Aralık, 2018
	Gerçek görüşmeleri yapma	Ocak-Şubat, 2019
	Uzman videolarından veri toplama	Ocak, 2019
	Görüşmenin ve video incelemenin analizleri	Şubat-Ekim, 2019
	Literatür tarama ve analize dahil etme	Eylül- Ekim, 2019
	Bulgu ve sonuçların teze yazımı	Kasım-Aralık, 2019
Kuram geliştirme araştırması	Program tasarısı için literatür tarama	Ocak-Mart, 2019
	Hedef yazma	Nisan, 2019
	İçerik yazma	Mayıs, 2019
	Eğitim durumları yazma	Haziran-Temmuz, 2019
	Değerlendirme durumları yazma	Ağustos, 2019

Tablo 1’de ifade edildiği gibi araştırmaya tarama araması ile başlanmıştır. 2018-2019 eğitim yılının ilk yarısı DEHB’li bireylerin tanınması için ilgili testler ve ölçeklerin kullanımı gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin psikiyatristler tarafından tanınmaları ikinci dönemin başına denk gelmiştir. Birinci dönem gerçekleştirilen tarama araştırmasına paralel olarak, durum çalışması araştırmasında yapılacak görüşmelerde kullanılacak araçları geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve dönem sonunda gerçek görüşmelerle veriler toplanmıştır.

Bu verilerin analizi eğitim yılının ikinci döneminde devam etmiş ve ayrıca bu ikinci dönemde uzman videoları aracılığı ile gerçekleştirilecek döküman inceleme çalışmaları, veri toplama ve analiz etme işlemleri olarak sürdürülmüştür. Araştırmanın kuram geliştirme çalışmaları ikinci dönemin ortasında başlayarak yaz aylarının sonuna kadar devam etmiştir. Bu

alışmalarla program tasarısı tamamlandıktan sonra 2019-2020 eğitim yılı başlangıcı ile ihtiyaç belirleme çalışmaları için literatür taraması ile devam etmiştir. Daha önceden analiz edilen görüşme dökümlerinin ve uzman videolarının analizleri ile literatür taraması birleştirilmiştir. Tüm analiz işlemlerinin ardından bulgular ve sonuçlar, eğitim yılının ilk dönemi kasım ve aralık aylarında tamamlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada veri eşitilmesi yapıldığı için çalışma grubunda farklı veri kaynaklarına yer verilmiştir. Çalışma grubunun genel tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın alışma grubu

Veri kaynakları	Kitle	Sayı	Araştırma yöntemi
1	2. sınıf öğrencileri	294	Tarama araştırması
2	DEHB’li öğrenciler	5	Durum alışması, Görüşme tekniği
3	Sınıf öğretmenleri	5	
4	Ebeveynler	5	
5	Uzman videoları	38	Durum alışması, Döküman inceleme
6	Literatür kaynakları	26	

Tablo 2’de belirtildiği gibi çalışma grubunda DEHB’li öğrencileri tespit etmek için 294 öğrenciye test ve ölçekler uygulanmış ayrıca DEHB’li öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için DEHB’li 5 öğrenci, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri, bu öğrencilerin velileri ile 38 uzman videosu ve 26 literatür kaynağına başvurulmuştur. Bu veri kaynakları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tarama araştırmasında ilk olarak ihtiyaç analizi yapılacak bireylerin belirlenmesi için nicel araştırma yöntemlerine başvurulmuş ve 2018-2019 eğitim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan Namık Kemal İlkokulu 2. Sınıf öğrencilerinden Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuına sahip olan bireylerin tespit alışmaları Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. DEHB’li öğrencileri belirlemek için çalışma grubuna dahil olan bireyler

Adımlar	Uygulama	Uygulanan kitle
1	Bourdon Dikkat Testi Uygulaması	294 adet 2. Sınıf öğrencisi
2	İkinci Bourdon Dikkat Testi Uygulaması	277 adet 2. Sınıf öğrencisi
3	d2 Dikkat Testi uygulaması	277 adet 2. Sınıf öğrencisi
4	DEHB’li ve DEHB şüpheli birey tespit formu	10 adet 2. Sınıf öğretmeni
5	Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ)	Şüpheli bulunan öğrencilerin 10 adet sınıf öğretmenleri
6	Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADÖ)	Şüpheli bulunan öğrencilerin 43 adet ebeveynleri
7	Psikiyatriye yönlendirme görüşmeleri	Derecelendirme ölçeğine göre yüksek şüphe taşıyan 14 öğrencinin ebeveynleri
8	DEHB’li birey listesi oluşturma	8 adet DEHB tanısı almış öğrenci

Veri toplamada okulda ikinci sınıfta okuyan tüm 321 öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veri toplamaya başlamadan önce ilk olarak beden yetersizlik türünde özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler hariç özel eğitim tanısı almış tüm öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenciler ve uygulama esnasında okula gelmeyip devamsızlık yapan öğrenciler olmak üzere toplam 27 öğrenci araştırma dışında bırakılmıştır. Veri toplamak için yapılan çalışmalarda kalan 294 ikinci sınıf öğrencilerine ilk olarak Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Bourdon testini sorunsuz uygulayan 277 öğrenciye d2 Dikkat Testi uygulanmıştır. Ardından ikinci sınıf öğretmenlerinin tümüne yani 10 öğretmene Öğretmen Görüş Formu uygulanmış, DEHB tanısı almış ve DEHB şüphesi bulunan öğrenci isimleri tespit edilmiştir. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ) 10 adet sınıf öğretmenlerine, Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADÖ) ise 43 veliye uygulanmıştır. Ölçek uygulamaları ardından yapılan veli görüşmelerinde 14 veli psikiyatriye yönlendirilmiş ve 8 birey DEHB tanısı almıştır.

Durum çalışması araştırmasının görüşme yönteminde çalışma grubuna farklı kaynaklar dahil olmuştur. Çalışma grubuna dahil olan bireylere ilişkin bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Görüşme tekniği için çalışma grubuna dahil olan bireyler

Kitle	Kod	Cinsiyet	Görüşme türü	Görüşme tarihi
Öğrenci	Ö1	E	Yüz yüze	05/02/2019
	Ö2	E	Yüz yüze	15/01/2019
	Ö3	E	Yüz yüze	07/02/2019
	Ö4	E	Yüz yüze	15/01/2019
	Ö5	K	Yüz yüze	14/01/2019
Sınıf öğretmeni	SÖ1	K	Yüz yüze	07/02/2019
	SÖ2	K	Yüz yüze	17/01/2019
	SÖ3	K	Yüz yüze	17/01/2019
	SÖ4	E	Yüz yüze	08/02/2019
	SÖ5	K	Yüz yüze	15/01/2019
Veli	V1	K	Yüz yüze	06/02/2019
	V2	K	Telefon ile	11/02/2019
	V3	K	Yüz yüze	05/02/2019
	V4	K	Yüz yüze	07/02/2019
	V5	K	Yüz yüze	07/02/2019

Tablo 4’de araştırmanın görüşme tekniği ile gerçekleşen kısmında, 2018-2019 eğitim yılında Düzce İli merkez ilçesinde bulunan Namık Kemal İlkokulu 2. Sınıf öğrencilerinden Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış 5 öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dahil olduğu gösterilmektedir. Çalışma grubuna dahil edilen öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5; sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4 ve SÖ5; veliler V1, V2, V3, V4 ve V5 olarak kodlanmış ve ayrıca tabloda çalışma grubuna dahil olan bireylerin cinsiyet, araştırmanın nasıl ve ne zaman gerçekleştiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Durum çalışması araştırmasının döküman inceleme yönteminde öğrenci, öğretmen ve veli ile yapılan görüşmelerinin yanında çeşitli verilerin ihtiyaç belirleme çalışmalarına kaynaklık etmesi için uzmanların videolarındaki görüşlerine ulaşmak için döküman inceleme çalışması yapılmıştır. Bilgilendirme videolarından uzman görüş ve önerilerine ulaşmak için internet

ortamında ‘‘Dikkat Eksikliği’’, ‘‘Dikkat’’, ‘‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’’ anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil olan uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Döküman inceleme için çalışma grubuna dahil olan uzmanlar

Kitle	Kod	Video sayısı	Unvan
Uzman	U1	4	Doktor
	U2	9	Pediatrist-pediatric Nörolog
	U3	5	Klinik Psikolog
	U4	3	Psikiyatrist-Psikoterapist Doktor
	U5	5	Profesör Doktor
	U6	1	Profesör Doktor
	U7	3	Psikolog
	U8	1	Profesör Doktor
	U9	1	Profesör Doktor
	U10	1	Profesör Doktor
	U11	1	Dermatoloji Uzmanı Doktor
	U12	1	Doktor
	U13	1	Fititerapist Eczacı
	U14	1	Uzman Pedagog
	U15	1	Profesör Doktor

Tablo 5’de çalışma grubuna dahil edilen uzmanlar U1, U2, U3, ..., U14 ve U15 olarak kodlanmıştır. Toplam 15 uzmanın internet ortamında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu konusunda var olan 38 adet bilgilendirme videosu çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ulaşılmış video içerik bilgileri listesine (Ek 1) eklerde yer verilmiştir. İlgili listede uzmanların birden fazla videoları olduğu için uzmanlarla ilgili dökümanlar ‘uzman 1, döküman 1’ (U1, D1), ‘uzman 1, döküman 2’ (U1, D2) olarak kodlanarak ifade edilmiştir. Kodlamalar, direk alıntılarda da bu şekilde kullanılmıştır.

Durum çalışması araştırmasının döküman inceleme yönteminde bilgi toplamak için oluşturulan çalışma grubuna DEHB’li öğrenciler, onların öğretmen ve ebeveynleri, uzmanların videolarının yanında veri çeşitlemesi yapılmış ve çalışmaya literatür taramasına kaynaklık edecek kitap, tez ve makalelerden oluşan dökümanlar da dahil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil olan literatür kaynaklarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Döküman inceleme için çalışma grubuna dahil olan kaynaklar

Tür	Kod	Yazar	Kaynak
Kitap	K1	Yankı Yazgan	Hiperaktif Çocuk Okulda
	K2	Yusuf Yasin Gümüş	DEHB ile Nasıl Başa Çıkabilirim
	K3	Nahit Motavalli Mukaddes	Yaşam Boyu DEHB ve Eşlik Eden Durumlar
	K4	Özlem Sürücü	DEHB Anne Baba-Öğretmen Elkitabı
	K5	Eyüp Sabri Ercan	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
	K6	Ramazan Şimşek	Dikkat Eksikliği Tedavisinde Yeni Yaklaşımlar
	K7	Erdoğan Güllü	Çocuklarda Dikkat Geliştirme
	K8	Bengi Semergi- Atilla Turgay	Bebeklikten Erişkinliğe DEHB
	K9	Günce Hazman	Dönüşüm DEHB
Makale	K10	Aliye Bozan- Yasin Akay	Dikkat Geliştirme Eğitiminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkatlerini Toplama Becerilerine Etkisi
	K11	Zarife Seçer- Suna Kaymak Özmen	Dikkat Toplamayı Geliştirici Etkinliklerin İçtepesel Okul Öncesi Çocukların Düşünme ve Dikkat Toplama Becerilerine Etkisi
	K12	Emine Gözalan Alkan-Nurcan Koçak	Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Dikkat Toplama Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi
	K13	Emine Beyza Özoğlu- Müge Yüksel	DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Programının Duygusal Zekâ ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi
	K14	Suna Kaymak Özmen	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’nda Çok Yönlü Eğitim Uygulamalarının Etkisi
	K15	Emine Gözalan- Nurcan Koçak	Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Tablo 6 (Devam). Çalışma grubuna dahil olan literatür kaynakları

Makale (devam)	K16	Z. Fulya Temel- Zeynep Kurtulmuş- K. Büşra Kaynak	Bilişsel Gelişim Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Algı ve Bellek Gelişimlerine Etkisi
	K17	Celale Tangül Özcan- Fahriye Oflaz- İbrahim Durukan	Psikostimulan İlaç Tedavisi Alan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları
Tez	K18	Levent Yayıcı	Doktora Tezi
	K19	Suna Kaymak	Yüksek Lisans Tezi
	K20	Suna Kaymak	Doktora Tezi
	K21	Dilek Karaduman	Doktora Tezi
	K22	Emine Kula	Yüksek Lisans Tezi
	K23	Emine Beyza Özoğlu	Yüksek Lisans Tezi
	K24	Ayşe Pişkin	Yüksek Lisans Tezi
	K25	Ceyda Uskan	Yüksek Lisans Tezi
	K26	Fatma Özgün Öztürk	Doktora Tezi

Tablo 6’da çalışma grubuna dahil edilen kitap, makale ve tezlerden literatür kaynakların tümü K1, K2, K3, ..., K25 ve K26 olarak kodlanmıştır. Ayrıca tabloda literatür kaynaklarının yazar ve kaynak adı bilgilerine de yer verilmiştir. Toplamda 9 kitap, 8 makale ve 9 tez çalışma grubuna dahil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan araçlar DEHB’li öğrencileri tespit etmek için kullanılan araçlar ve ihtiyaç analizi için veri toplamada kullanılan araçlar olmak üzere iki başlıkta açıklanmıştır.

3.3.1. DEHB’li Öğrencileri Tespit Etmek İçin Kullanılan Araçlar

DEHB’li öğrencileri tespit etmek için kullanılan araçlar aşağıda verilmiştir.

1. Bourdon Dikkat Testi
2. d2 Dikkat Testi
3. Öğretmen Görüş Formu
4. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği
5. Conners Aile Derecelendirme Ölçeği

3.3.1.1. Bourdon Dikkat Testi

Benjamin Bourdon, Bourdon dikkat testinin kullanılan en son halini 1955 yılında geliştirmiştir. Test kesintisiz bir dikkat yönelimi gerektirmektedir. Testin uygulanmasında her hangi bir yaş sınırlaması yoktur. Yalnızca harf formunun uygulanabilmesi için bireyin harfleri tanıyıp tanımadığı şartı aranmaktadır. Testin değerlendirmesini yaparken doğru sayısı, hata sayısı ya da zaman ölçütü olarak alınabilir. Testin değerlendirmesinde net kriterler olmamakla birlikte testin doğru sayısı ne kadar fazla ise o kadar fazla puan alınmakta ve dikkat gücü o kadar fazladır yorumu yapılabilmektedir (Aktaran: Karaduman, 2004, Bozan ve Akay, 2012). Bu araştırmada harfler ile şekillerden oluşmak üzere iki hali bulunan testin harf formu kullanılmıştır. Testin oluşturulmuş bir şablonu olmadığı için test uygulayıcısı hangi harflerin işaretlenmesi gerektiğine kendisi karar vererek kendi şablonunu oluşturabilir (Aktaran: Bozan ve Akay, 2012 ve İlk, 2017).

Araştırmada kullanılan şablonda (Ek 2) 30 satır bulunmakta olup, her satırda 22 harf olmakla birlikte toplamda 660 harf mevcuttur. Öğrencilerin rahat okuyabilmesi için harflerin kitap harfleri olmasına dikkat edilmiş ve harf büyüklüğü olarak 18 punto tercih edilmiştir. İşaretlenmiş her doğru harf bir puan değerindedir ve testten alınabilecek en fazla puan 118'dir.

Testin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından test tekrar test güvenirliği ile yapılmıştır. 2. Sınıf öğrencisi olan 277 öğrenci ile gerçekleşen çalışmada iki hafta ara ile test tekrar uygulanmış ve iki değerlendirme arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. İki test puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını test etmek için Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı .68 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. d2 Dikkat Testi

d2 dikkat testi 1962 yılında Almanya'da Brickenkamp tarafından sürücülerin becerilerini değerlendirmede kullanılacak bir araç olarak geliştirilmiştir (Aktaran: Yayıcı, 2007). Bu testte hem dikkat hem görsel tarama hem de algısal hız ölçülmektedir (Baghaei vd., 2018).

d2 dikkat testi 9 ile 60 yaş arasındaki bireylere bireysel ya da grupla uygulanarak bireylerin seçici dikkatini ölçmektedir. Tek bir sayfadan oluşan test formunun ön yüzünde kişisel bilgiler bölümü ile testin anlatıldığı örnek uygulama ve değerlendirme tablosu (Ek 3)

bulunmaktadır. Formun arka yüzünde (Ek 4) ise zaman tutularak uygulanacak 14 satırdan ve 47 adet harften oluşan test mevcuttur. Testte b ve p harfleri, üzerlerinde ya da altlarında bir, iki, üç ya da 4 çizgi ile kullanılmıştır. Testteki görev karışık şekilde mevcut olan bu harfler içerisinde üzerinde ya da altında toplam iki çizgiye sahip olan d harflerini bulup işaretlemektir. Her sırada belirtilen iki çizgili d harflerini bulmak için 20 sn süre sınırlaması vardır. Sıraların işaretlenmesi için gereken süre yaklaşık 5 dakika olsa da test öncesinde yönergelerin açıklanması, testin anlatılıp anlaşılması ve örnek uygulama ile birlikte tüm testin bitişi grup uygulamalarında yaklaşık 15-20 dakika, bireysel uygulamalarda yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir (Aktaran: Yayıncı, 2007).

Testin değerlendirilmesinde test esnasındaki işaretlemeler dikkate alınarak yedi adet puana ulaşılır. Bu puan türleri şu şekildedir; TN (toplam işaretlenen harflerin sayısı), E1 (işaretlenmeden atlanan d2'lerin sayısı), E2 (işaretlenmemesi gerekenlerin sayısı), CP (işaretlenmesi gerekenlerin sayısı), TN-E (toplam işaretlenen harflerin sayısı-işaretlenmemesi gerekenlerin sayısı), E (odaklanma oranı), FR (dikkatteki süreklilik, dikkat salınımı). Test sonunda belirlenen bu puanlar norm tablosuna göre yorumlanarak değerlendirme yapılır (Aktaran: Kula, 2018). Testin değerlendirmesinde E1 puan türünde alınan puanın 15'ten büyük olması halinde Dikkat Eksikliği olduğu kabul edilmektedir.

Test, Toker (1988) tarafından Türkiye'ye uyarlanmış ve testin 11-15 yaş çocukları için güvenilirliği ve geçerliliği desteklenmiştir. İki yarım test güvenilirliği .94 olarak bulunan testin geçerlik çalışmasında WISC-R testi ile korelasyon katsayısı da .44 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3. Öğretmen Görüş Formu

Öğretmen görüş formları, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda DEHB tanısına sahip olan ve DEHB şüphesi taşıyan bireylerin tespit edilmesi için e-okuldan alınan sınıf listelerinin altına DSM-4 tanı kriterlerinin yazılması ile oluşturulmuş formlardır. Örnek öğretmen görüş formuna (Ek 5) eklerde sınıf adı, öğretmen adı ve soyadı, öğrenci adları ve soyadları bilgileri gizlenerek yer verilmiştir.

3.3.1.4. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODÖ)

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODÖ) 28 maddeden oluşan 4'lü likert tipi özelliğinde bir ölçektir. Ölçek hiperaktivite, dikkat eksikliği ve davranım sorunları olmak üzere üç

alt boyut hakkında bilgi verir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) tanılanması sürecinde sıklıkla kullanılır (Doğutepe Dinçer vd., 2012; Kaner vd., 2013).

Doldurulurken 5-10 dakika gibi bir zaman süren ölçekte, öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içerisindeki davranışlarını değerlendirilmesi istenir (Kaner vd., 2013). İhtiyaçlara cevap vermesi için zaman içerisinde eski ve yenilenmiş, uzun ve kısa formları olmak üzere farklı versiyonları ortaya çıkmıştır (Kaner vd., 2011). Bu araştırmada yaygın kullanıma sahip olan CODÖ'nün 28 maddelik eski kısa formu (Ek 6) kullanılmıştır.

Formdaki maddeler 4 dereceli ölçek ile 'hiçbir zaman', 'nadiren', 'sıklıkla' ve 'her zaman' ile derecelendirilir. Bu dereceler sırasıyla 0, 1, 2 ve 3 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçüm sonunda alınan yüksek puan belirtilerin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte dikkat eksikliğini tanımlayan maddeleri 7, 9, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27 ve 28'dir. Hiperaktiviteyi tanımlayan maddeleri ise 1, 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 19, 23 ve 24'tür. 5 ila 8 yaş arası bireyler için ölçekten 14-17 arası puan alınması sonucunda dikkat eksikliği ya da hiperaktiviteye sahip olunduğu düşünülmektedir (Doğutepe Dinçer vd., 2012; Kaner vd., 2011).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan tarafından 1995 yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Sonuçlar Türkçe ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Şener vd., 1995).

3.3.1.5. Conners Aile Değerlendirme Ölçeği (CADÖ)

Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADÖ), ebeveynlerin çocuklarının ev içerisindeki davranışlarını gözlemlemesi yoluyla değerlendirmesini sağlamak ve bu yolla DEHB tanılanmasını sağlamak için geliştirilmiş 48 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir.

Öğretmen formunda olduğu gibi ebeveyn ölçeğinde de yıllar içinde farklı formları düzenlenmiştir. Bu araştırmada Conners tarafından 1978 yılında yayımlanan eski kısa formu (Ek 7) kullanılmıştır (Dereboy vd., 2007). CADÖ'de dikkat eksikliği, hiperaktivite ve davranış sorunları alt boyutlarına ek olarak psikosomatik sorunlar ve kaygı olmak üzere toplam 5 alt boyut vardır (Doğutepe Dinçer vd., 2012).

Maddeler 4'lü likert ile 'hiçbir zaman', 'nadiren', 'sıklıkla' ve 'her zaman' seçenekleri ile temsil edilir. İşaretlemeler sırasıyla 0, 1, 2 ve 3 puan üzerinden değerlendirilmektedir Ölçekte dikkat eksikliğini tanımlayan maddeleri 1, 6, 18, 25 ve 31'dir. Hiperaktiviteyi tanımlayan maddeleri ise 4, 5, 11 ve 13'tür. Ölçek sonucunda dikkat eksikliğini tanımlayan maddelerden alınan toplam puan 5 ve yukarısı ise; hiperaktiviteyi tanımlayan maddelerden alınan puan 7 ve yukarısı ise dikkat eksikliği ya da hiperaktiviteye sahip olduğu düşünülmektedir (Kaner vd., 2011).

Ölçeğin türk diline uyarlamasını Şener ve arkadaşları 1998 yılında gerçekleştirmiştir (Aktaran: Kılıçoğlu, 2017: 35). Dereboy ve arkadaşları da ölçeğin türkçe çevirisinin geçerliği çalışması sonucunda ölçeğin Türk çocuklarda kullanılabileceği görülmüştür (Dereboy vd., 2007).

3.3.2. İhtiyaç Analizi İçin Veri Toplamada Kullanılan Araçlar

İhtiyaç analizi sürecinde görüşme tekniği ile veri toplamada kullanılan araçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğrenci Görüşme Formu
2. Öğretmen Görüşme Formu
3. Veli Görüşme Formu

3.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci görüşme formu araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak belirli bir süreç içerisinde geliştirilmiştir. Sürecin sonunda en son halini alan formda öğrencinin evdeki faaliyetleri, okuldaki faaliyetleri, iletişim ve ders çalışma alışkanlıkları konusunda bilgiler toplamak amacıyla 10 ana soru ve ana sorulara yardımcı olacak 63 adet sonda sorular bulunmaktadır. Sonda sorular görüşülen kişinin soruları daha iyi anlayarak daha ayrıntılı yanıtlar vermesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu özelliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda belirlenen hedeflere yönelik hazırlanmış olan ana ve sonda sorular ile araştırmacıya rehberlik etmektedir ve görüşme esnasında araştırmacının bazı soruları eklemesine ya da çıkarmasına imkan tanımaktadır (Kılıç vd., 2019). Görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır; giriş, görüşme soruları ve kapanış. Giriş bölümünde katılımcıya

araştırmacı, araştırma, görüşmenin durumu konusunda bilgi verilerek katılımcının güveninin kazanılması ve görüşmenin rahat geçmesi için merak edilenlerin yanıtlanması amaçlanmıştır. Görüşme soruları bölümünde katılımcıya sorulacak sorular mevcuttur. Kapanış bölümünde ise katılımcıya başka paylaşmak istediği birşey olup olmadığı sorularak görüşmenin bitilmesi söz konusudur.

Soruların hazırlanma sürecinde araştırmacı tarafından soruların kolay anlaşılır olmasına, belirli bir duruma odaklanmış olmasına, açık uçlu sorular olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine, soru içerisinde çok boyutluluk olmamasına, soruların bir mantık içinde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Sorular oluşturulurken Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından geliştirilen DSM-4 kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. DSM-4 tanı kriterlerinde dikkatsizlik ve hareketlilik belirtileri ayrı olarak sınıflandırılmıştır. Dikkatsizlik belirtileri: özensiz yanıtlar yapar; dikkatini sürdürmez; dinlemiyor gibi görünür; çoğu zaman yaptığı işi sonlandıramaz; işlerini bir düzene sokmakla uğraşır durur; zihinsel çaba göstermeyi sevmez; işlerini yapmak için gereksindiği nesneleri kaybeder; dikkati dağınıktır; unutkandır. Aşırı hareketlilik/dürtüsellik: yerinde duramaz; oturduğu yerde oturamaz; koşuşturur durur ya da bir yerlere tırmanır; sessiz kalamaz; her an hareket halindedir; çok konuşur; yanıtı patlatır; sırasını bekleyemez; karşısındakinin sözünü keser; düşünmeden davranır (APB, 1994). Görüşme anında kriterler hakkında veriler toplanması ve aynı zamanda DEHB’li öğrencilerin yaşamlarını analiz ederek ihtiyaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formuna son halini vermek için ilk olarak e-mail yoluyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dikkat konusunda çalışmış olmasına veya nitel çalışmalar yapmış olmasına dikkat edilerek toplam 13 uzmana mail gönderilmiş ve bir buçuk hafta gibi bir süre geri dönüşler beklenmiştir. Taslak görüşme formu ile ilgili görüşlerini mail yolu ile 2 uzman, telefon aracılığı 1 uzman ve elden 1 uzman bildirmiştir. Dönüş yapan toplam 4 uzman görüşü tek tek ele alınarak form güncellenmiştir.

Uzman görüşüne göre düzenlenen form pilot görüşmeler yapılarak denenmiştir. Bourdon Dikkat Testi sonuçlarının ortamasında 90-100 puan arası olan öğrencilerden rassal olarak 3 öğrenci belirlenmiş ve pilot görüşmeler bu öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmış ve görüşme sonrasında kayıt dinlenerek yanlış

anlaşılan sorular, alınan cevaplara göre dikkat çekilen noktalar not edilmiş ve öğrenci görüşme formu bu verilere göre tekrar düzenlenerek son halini (Ek 8) almıştır.

3.3.2.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu, araştırmacı tarafından DEHB’li öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşmek amacıyla yarı yapılandırılmış olarak geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacıya araştırma dahilinde olan başlıkları ve soruları sunarak bir rehber olma özelliği taşımakla birlikte araştırmacının plan haricinde sorular sormasına da imkan tanımaktadır (Robson, 2017).

Görüşme soruları hazırlanırken soruların anlaşılır olmasına, tek odaklı olmasına, görüşülen kişiyi yönlendirmeden belirli bir mantık içerisinde yanıtlanamsının sağlanmasına dikkat edilmiştir. DSM-4 kriterleri göz önünde bulundurularak sorular hazırlanmaya başlanmıştır.

Taslak formun son halini alması için öncelikle e-mail yoluyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Mail gönderilen 13 uzmandan 4’ünün görüşü alınmış ve görüşlere göre form üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşüne göre düzenlenen form pilot görüşmeler yapılarak denenmiştir. Bourdon Dikkat Testi sonuçlarının ortamasında 90-100 puan arası olan öğrencilerden rastlantısal olarak 3 öğrenci belirlenmiş ve pilot görüşmeler bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmış ve görüşme sonrasında kayıt dinlenerek yanlış anlaşılan sorular, alınan cevaplara göre dikkat çekilen noktalar not edilmiş ve öğretmen görüşme soruları bu verilere göre tekrar düzenlenerek son halini (Ek 9) almıştır.

Öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formunda olduğu gibi 3 ana bölümden oluşmaktadır; giriş, görüşme soruları ve kapanış. Görüşme soruları; okuldaki faaliyetler, iletişim ve ders çalışma alışkanlıkları olmak üzere üç bölümden oluşmakla birlikte toplam 7 adet ana soru ve 27 adet sonda soruları içermektedir.

3.3.2.3. Veli Görüşme Formu

Veli görüşme formu yarı yapılandırılmış olarak DEHB’li öğrencilerin velilerinin çocukları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken soruların nitelikli olmasına dikkat edilmiş ve içerik olarak neler sorulacağını belirlemek amacıyla DSM-4 kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Soruların son halini alması için ilk adım olarak e-mail yoluyla uzman görüşü alınmış, görüşler sonucunda form düzenlenmiş ve ikinci adım olarak uygulanan pilot görüşmelere göre formun son haline ulaşılmıştır.

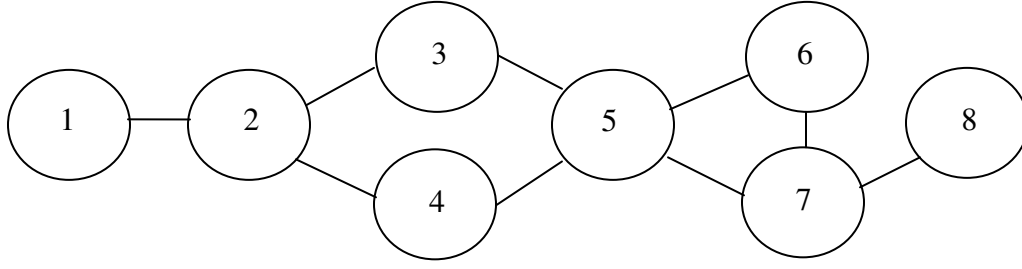
Uzman görüşüne göre düzenlenen form pilot görüşmeler yapılarak denenmiştir. Bourdon Dikkat Testi sonuçlarının ortamasında 90-100 puan arası olan öğrencilerden rassal olarak 3 öğrenci belirlenmiş ve pilot görüşmeler bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmış ve görüşme sonrasında kayıt dinlenerek yanlış anlaşılan sorular, alınan cevaplara göre dikkat çekilen noktalar not edilmiş ve veli görüşme soruları bu verilere göre tekrar düzenlenerek son halini (Ek 10) almıştır.

Veli görüşme formunda toplam 8 adet ana soru ve 34 adet sonda sorudan oluşmaktadır. Form; giriş, görüşme soruları ve kapanış olmak üzere üç bölümden oluşur. Görüşme soruları bölümü ayrıca evdeki faaliyetler, iletişim ve ders çalışma alışkanlıkları başlıklarını içerir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. DEHB’li Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Veri Toplama

Araştırmanın bu bölümünde DEHB’li öğrencilerin belirlenmesi için pek çok işlem uygulanmış ve geniş bir tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde bu işlemlerin gerçekleştirme süreçleri Şekil 2’de Pert-İşlem Ağı ile açıklanmıştır.



No	İşlemler
1	Bourdon Dikkat Testi uygulama
2	Bourdon Dikkat Testi tekrarı
3	d2 Dikkat Testi uygulama
4	Öğretmen Görüş Formu uygulama
5	Uygulanan test, ölçeklerin sonuçlarının birlikte listelenmesi ve veli davetleri
6	Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği uygulama
7	Conner's Aile Derecelendirme Ölçeği uygulama ve velileri psikiyatriye yönlendirme
8	Velilerin psikiyatriye gitme süreçlerini takip etme ve sonuçları not alma

Şekil 2. Pert-İşlem Ağı

Pert-İşlem Ağında numaralandırılmış işlemler; Bourdon testinin uygulanmaları, d2 testinin ve Öğretmen Görüş Formunun uygulamaları ardından bu uygulamaların birlikte değerlendirmesiyle veli davetleri yapılarak devam etmiştir. Conner's derecelendirme ölçeklerinin eş zamanlı uygulamasının ardından ise velileri psikiyatriye yönlendirme ve velilerin psikiyatriye gitme süreçlerini takip ederek not alma işlemleri ile son bulmuştur.

Bourdon Dikkat Testi uygulaması; Uygulama esnasında 294 öğrenciden 10 dakikalık süre içerisinde karışık harfler içersinden b, d, g ve p harflerini bulup işaretlemeleri istenmiştir.

Bourdon testi uygulama adımları;

- 294 öğrenci ile birinci uygulamanın gerçekleştirilmesi
- Testte kural dışı davrananların tespit edilmesi ve uygulama dışı bırakılması
- Uygulamada kalan öğrencilere testin ikinci kez uygulanması
- Testte kural dışı davrananların tespit edilmesi ve değerlendirme dışı bırakılması
- Uygulamada kalan öğrencilerin testlerinin değerlendirilmesi

Uygulama anında bazı öğrencilerde kağıda harfleri yazma ve bölümleri tamamen boş bırakma gibi kural dışı davranışlar ile karşılaşmıştır. Uygulama işlemi bittikten sonra bu öğrencilerin testleri geçersiz sayılmıştır. İlk uygulamadan yaklaşık iki hafta sonra Bourdon Dikkat testinin ikinci uygulaması uygulanmıştır. Tüm uygulamalar sonunda kural dışı davranmayan 277 öğrencinin sonuçları değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

d2 Dikkat Testi uygulaması; Bourdon Dikkat Testlerinde kural dışı davranmayan 277 öğrenciye d2 Dikkat Testi uygulanmıştır.

Öğretmen Görüş Formu uygulaması; DEHB’li ve DEHB şüpheli birey tespiti çalışması için tüm ikinci sınıf öğretmenlerine, sınıflarında DEHB tanısına sahip öğrencilerin kim olduğunu ve DSM-4 kriterlerine göre DEHB şüphesi duydukları öğrencilerin kim olduğunu işaretlemeleri için sınıf listeleri dağıtılmıştır. Sınıf listelerinde verimli bir şekilde öğrencilerin tespit edilmesi için tüm öğretmenlere tek tek ve bireysel olarak gerekli açıklamalar yapılmış ve listeler kısa sürede geriye toplanmıştır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODO) uygulaması; Bourdon Dikkat Testi ortalamalarına bakılarak ortalaması 90 puanın altında olan 43 öğrencinin 10 sınıf öğretmenlerine ölçek uygulanmıştır.

Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADO) uygulama ve Psikiyatriye yönlendirmeleri; görüşme tekniğinde kullanılacak çalışma grubunu oluşturmak için Bourdon dikkat testi, d2 dikkat testi ve CODÖ uygulandıktan sonra Bourdon Dikkat Testi ortalamalarına bakılarak ortalaması 90 puanın altında olan 43 öğrencinin ebeveynleri CADÖ uygulamasını yapmak için okul rehberlik servisine görüşme yapmak üzere davet edilmiştir. Yapılan davetler sonucunda okul rehberlik servisine görüşmeye gelen 18 veliye ölçek uygulamadan önce Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu hakkında bilgi verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra DSM-4 kriterleri üzerinden ailenin çocukları hakkında DEHB şüphesi olup olmadığı konusunda fikirleri alınmış ve rehberlik servislerinde kullanılan veli görüşme formuna (Ek 10) kaydedilmiştir.

Veli görüşmelerinde çıkan duruma göre DEHB şüphesi taşıdığı düşünülen 14 öğrenci velisi ilgili tanılamanın yapılabilmesi için çocuk ve ergen psikiyatrisine yönlendirilmiştir.

Yönlendirme sonrasında veliler telefon görüşmeleri ve sms ile takip edilmiş ve gerekli hatırlatmalar yapılmıştır.

3.4.2. İhtiyaçların Belirlenmesi Sürecinde Veri Toplama

Araştırmanın bu sürecinde ihtiyaçların belirlenmesi için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği ve döküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

3.4.2.1. Görüşme Tekniği ile Veri Toplama

DEHB'li öğrenciler, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerinden alınan verilerle görüşme tekniği gerçekleştirilmiştir. Görüşme, sorular aracılığı ile görüşmecilerin yaşam tecrübelerini ve konu hakkındaki görüşlerini gözler önüne seren etkileşime dayalı ve derinlemesine bilgi toplamaya yarayan bir süreçtir (Kılıç vd., 2019).

Öğrenciler ile görüşme; Öğrenci görüşme formları Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı almış 5 öğrenci ile yapılan görüşmede kullanılmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin onayı alınarak uygun görülen bir ders saatinde rehberlik servisine davet edilmiş ve bireysel olarak yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerden izin alınarak görüşmenin ses kaydı akıllı telefona kaydedilmiştir. Görüşmeler en az 10 dakika en fazla 30 dakika sürmüştür.

Öğretmenler ile görüşme; Öğretmen görüşme formları DEHB tanısı almış öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılmış ve öğretmenlerden formdaki soruları öğrencilerini düşünerek yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler okul rehberlik servisinde öğretmenlere uygun bir zamanda (genellikle boş derslerinde) birebir ve yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin izinleri alınarak görüşmenin ses kaydı akıllı telefon aracılığı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler en az 8 en fazla 21 dakika sürmüştür.

Veliler ile görüşme; Veli görüşme formu DEHB tanısı konulmuş öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde kullanılmış olup form üzerindeki sorular aracılığıyla öğrenciler hakkında velilerden bilgiler alınmıştır. Veliler ile yapılan görüşmelerden 4'ü okul rehberlik servisinde birebir ve yüzyüze gerçekleştirilmiş olup 1 tanesi telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze yapılan görüşmeler katılımcıların onayı alınarak akıllı telefona kaydedilmiştir. Telefon ile yapılan görüşme ise ses kaydına alınmamış olup verilerin

toplanmasında not tutma yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler en az 20 en fazla 35 dakika sürmüştür.

3.4.2.2. Döküman İnceleme Tekniği ile Veri Toplama

Araştırmada uzman videolarından ve literatürden veri toplamak amacıyla döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Döküman inceleme tekniği ile mevcut kaynakların incelenmesi sonucunda güvenilir verilere ulaşılarak bu verilerin analiz edilmesi ve üretilmesi söz konusudur (Kılıç vd., 2019). Araştırmanın bu sürecinde uzman videolarının ve alan yazında bulunan kaynakların döküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Uzman videolarının incelenmesi; Bu döküman incelemesinde internet ortamında bulunan, uzmanların konu ile ilgili bilgilendirmelerine olanak tanıyan ve “Dikkat Eksikliği”, “Dikkat”, “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu” gibi anahtar kelimeleri ile ulaşılan toplam 38 videodan veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ulaşılan video içerikleri ilk olarak listelenmiş. Ardından videolardaki veriler araştırmacı tarafından tek tek ve dikkatlice dinlenerek not tutma yöntemi ile kağıda aktarılmıştır. Tüm video içeriklerinin dökümü yaklaşık üç haftalık sürede tamamlanmıştır. Videolardan toplam 549 dakikalık ve 28 sayfalık veri elde edilmiştir.

Literatür kaynaklarının incelenmesi; Bu döküman inceleme çalışmasında ele alınan kaynaklar tek tek ve özenle okunarak DEHB’li bireylerin özellikleri, bu bireylerin yaşadıkları sorun alanları ve bu bireylere konu ile ilgili önerileri barındıran tüm veriler dökümanlar üzerinde işaretleme yapılarak saptanmış ve çalışmaya dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. DEHB’li Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Veri Analizi

Bourdon dikkat testi sonuçları analiz süreci. İlk olarak uygulama esnasında kağıda harfleri yazan ve bölümleri boş bırakan öğrencilerin testleri analiz dışı bırakılmış ve kalan öğrenciler değerlendirilmiştir. Uygulamasında sorun olmayan öğrencilerin iki Bourdon Dikkat Testi uygulamalarından aldıkları puanların ortalaması alınarak geçerli dikkat puanlarına ulaşılmıştır.

Bourdon testi sonuçlarına göre 277 öğrencinin ortalama puanları baz alınmış ve a1, a2, a3, ..., a276, a277 şeklinde testlerine isim verilen öğrencilerin Bourdon testi puan ortalamalarının normal dağılımına bakılmıştır. Normal dağılmadığı görülen puanların histogram grafiğine göre 90 puan ve sonrasında yığılma saptanmıştır. Bu durumda testen alınan 90 puan kesme noktası olarak belirlenmiş ve ortalama puanı 90 ve altı olan öğrencilerin tümü dikkat konusunda kritik şüpheli sayılmıştır. Araştırmaya bu grupla devam edilmiştir. Bourdon testleri ortalama sonuçları 101 ve daha fazla olan öğrencilerde DEHB olmadığı kabul edilmiş ve bu öğrenciler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Bourdon testleri sonucunda ortalama puanları 91-100 puan arası olan öğrenciler ile ihtiyaç belirleme çalışması için yapılacak görüşmelerde pilot uygulama çalışmasına tabi tutulmasına karar verilmiştir.

d2 dikkat testi sonuçları analiz süreci. Uygulama aşamasında kağıda d2'leri yazan ve satır atlayan öğrencileri analiz dışı bırakılmış ve uygulamasında her hangi bir sorun olmayan öğrencilerin testleri değerlendirilmiştir. d2 Dikkat testi sonucu değerlendirmesinde E1 puan türünde puanları 15 puandan fazla olan bireylerin Dikkat Eksikliği yaşadığı kabul edilmiştir.

Öğretmen Görüş Formu analiz süreci. Öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğrencileri hakkında tanıli ya da şüpheli oldukları yönündeki işaretlemeleri analiz edilmiştir. Tanılı ve şüpheli niteliğindeki öğrenci isimleri belirlenmiş ve sayısallaştırılarak analiz edilmiştir.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODO) analizi. Ölçeğin dikkat eksikliğini tanımlayan maddelerinden ve hiperaktiviteyi tanımlayan maddelerinden alınan puanlar 14 ila 17 arasında ise 5-8 yaş arasındaki çocuklar için dikkat eksikliği ya da hiperaktivite olduğu kabul edilmektedir (Conners, 1997). Ölçeğin sonuçları değerlendirilirken öğretmenlerin işaretlemeleri sonucunda ilgili maddelerden alınan toplam puanlar ile değerlendirme yapılmıştır.

Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADO) analizi. Ölçeğin dikkat eksikliğini tanımlayan maddelerinden alınan puanların 5 puan ve yukarısında olması dikkat eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Hiperaktiviteyi tanımlayan ölçek maddelerinden 7 puan ve fazlasının alınması da hiperaktivite bozukluğu olduğunu belirtir (Conners, 1997). Analiz sürecinde dikkat ölçen maddelerdeki işaretlemelerden alınan puanlar toplanmış ve sonucuna göre analiz gerçekleştirilmiştir.

Nicel verilerin karşılaştırılması ve karar vermesi süreci. Araştırmanın DEHB’li öğrencilerin belirlenmesi sürecine dair toplanan nicel verilerin sonuçlarının anlamlandırılması ve karşılaştırılabilmesi için çoklu karar verme yaklaşımı kullanılmıştır. Çoklu karar verme yaklaşımı, farklı çalışmalar sonucu ulaşılan sayısal değerlendirmelerin çatışan çözümlerini karşılaştırarak araştırmanın varsayımları yönünde sonuçlara ulaşma yaklaşımıdır (Kılıç vd., 2019). Araştırmamızda uygulanan farklı test, ölçek ve formların sayısal sonuçları tek tek değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bu süreçte ilk olarak Bourdon dikkat testi sonuçları temel alınarak bu test sonuçlarında 90 puanın altında kalan tüm bireyler listelenmiş ve bu bireyler için analiz süreci devam etmiştir. Ardından diğer tüm uygulamaların (d2 dikkat testi, öğretmen görüş formu, CODÖ ve CADÖ) sonuçlarının bir arada olduğu liste elde edilmiştir. Bu listeye (Ek 12) eklerde yer verilmiştir. İlgili listede mevcut olan sonuçlar birbiri ile çoklu olarak karşılaştırılarak karar verilmiş ve psikiyatriye yönlendirilecek bireylere ulaşılmıştır.

Psikiyatriye yönlendirme süreci analizi. Veliler ile yapılan görüşmelerde DEHB hakkında bilgi verilip velilerin çocukları hakkındaki şüpheleri düşündürülerek karar vermeleri sağlanmış ve sonucunda yönlendirilen 14 öğrenci velileri takip edilerek psikiyatriye giden, gitmeyen ve tanı alanların verileri sayısallaştırılmıştır.

3.5.2. İhtiyaçların Belirlenmesi Sürecinde Veri Analizi

3.5.2.1. Görüşme Tekniği ile Toplanan Verilerin Analiz Süreci

Araştırmada bu sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinden toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin içerisinde belirli kelimelerin ve kavramların varlığını bulmayı amaçlayarak yapılan çalışma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu teknikte elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar ve ilişkiler belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunu sağlamak için toplanan veriler arasında birbirine benzeyen verilerin, verileri oluşturulan temalar altında anlaşılabilir bir düzenleme ile bir araya getirilmesi söz konusudur. Nitel çalışmalarda bu analizi gerçekleştirmek için şu dört aşama izlenmelidir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu araştırmada içerik analizi gerçekleştirilirken bu aşamalar izlenerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Kodlama süreci. Görüşmelerden elde edilen tüm verilerin dökümü ile oluşan metinler ilk olarak araştırmacı tarafından okunmuştur. Ardından her bir görüşme metni tek tek ele alınmış ve kodlanmıştır. Kodlama esnasında görüşmecilerden alınan her bir veri kendi içinde anlamlı bir bütün olarak cümleler halinde kodlanmıştır. Bir görüşme metni içinde tekrarlanan kodlar birleştirilmiş ve kaç kez tekrar ettiği saptanmıştır. Kavramsallaştırma yapılmadan bu süreç gerçekleştirilmiştir.

Uzmanın Kodlama Süreci. Birinci kodlama işlemi araştırmacın kendisini tarafından tamamlandıktan sonra yüksek lisans öğrencisi olan farklı bir uzman tarafından ikinci kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Kodlar Arası Uyuşum Kontrol Süreci. Araştırmacının ve farklı bir uzmanın kodlama süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve kodlara son halini vermek üzere bu iki kodlama arasındaki uyum saptanmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılarak saptanan uyuşum yüzdesi veli ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen kodlarda %86, öğretmen görüşmelerinden elde edilen kodlarda %90 bulunmuştur.

Temaların Bulunması Süreci. Uyuşum yüzdesi hesaplandıktan sonra öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen kodlar kendi içlerinde birleştirilmiş ve öğrenci kodları, öğretmen kodları ve veli kodları olmak üzere 3 kod listesi elde edilmiştir. Ardından kod listelerinde tekrarlanan kodlar birleştirilerek kaç kaç tekrarladığı numaralandırılmıştır. Temalaştırma için ilk olarak anlam yönünden ortak noktaları bulunan, benzer özellikte olan kodlar bir araya getirilmiş ve ilk gruplar oluşmaya başlamıştır. Benzer kodların bir araya gelmesi ile oluşan temalara ve alt temalara kodlar bütünüünün anlamını ifade eden isimler verilmiş ve bu süreç tekrar tekrar gerçekleşmiştir.

Kod ve Temaların Düzenlenmesi Süreci. Yapılan araştırmada DEHB’li bireylerin ihtiyaçları belirlenmeye çalışıldığı için oluşan temalarda var olan kodlarda olumlu özellik taşıyanlar analiz dışı bırakılmıştır. Olumsuz nitelikteki kodlar ile bu kodların bulundukları temalar tekrar gözden geçirilmiş ve bazı kodlar yer değiştirerek, bazı temalar birleşerek ya da isimleri değiştirilerek düzenleme devam etmiştir. Temalara son halini vermeden önce analiz dışı bırakılan ve olumlu nitelik taşıyan kodlara tekrar dönülmüş, gözden geçirilmiş ve bazıları tekrar analize dahil edilerek temalar ve temalara dahil olan alt temalar şekillendirilmiştir. Öğrenci,

öğretmen ve veli kodlarından ayrı ayrı ulaşılan temalar birleştirilmiştir ve oluşan tema, alt tema grupları bu aşamaya kadarki son halini almıştır. Ulaşılan kodlar, alt temalar ve temalar anlam bütünlüğü içinde tablolar halinde sunulmuştur.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması. Anlam bakımından bütünleşen alt temalar temaları oluşturmuş ve parça bütün ilişkisinde bulunan temalar da kümelenerek ‘DEHB’li bireylerin özellikleri’, ‘DEHB’li bireylerin yaşadıkları problemler’ ve ‘DEHB’li bireylere yönelik öneriler’ olmak üzere üç ana başlık altında bulguları oluşturmuştur. Ulaşılan bu bulgular ve yorumlar tezin bulgular başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

İhtiyaç belirleme sürecinde görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bu başlıklar ile nitel araştırmamızın problem cümlesini tekrar geliştirmemizi gerektirmiş ve ‘‘DEHB’li öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?’ problem cümlesine ek olarak ‘DEHB’li öğrencilerin özellikleri nedir?’, ‘DEHB’li öğrencilerin yaşadıkları problemler nedir?’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitimler nelerdir?’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin eğitiminde dikkat edilecekler nelerdir?’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere uygulanması gereken çözüm yöntemleri nelerdir?’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin çözümlerinin destekleyecek işlemler nelerdir?’ ve ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenler nelerdir?’ olarak probleme alt cümlelerini eklememizi sağlamıştır.

3.5.2.2. Döküman İnceleme ile Toplanan Verilerin Analiz Süreci

Araştırmamızda döküman incelemesinde veri çeşitliliği sağlamak adına hem konu ile ilgili uzmanların internet ortamındaki videolarının ve hem literatürde mevcut kaynakların incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

3.5.2.2.1. Uzman Videoları Analiz Süreci

Araştırmada döküman inceleme tekniğinin kullanıldığı uzman videoları ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar ve ilişkiler belirlenmeye çalışılmış ve veriler arasında birbirine benzeyen verileri, verileri oluşturulan temalar altında anlaşılabilir bir düzenleme ile bir araya getirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve

temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları ile sıralandırılmıştır. Araştırmamızda bu aşamalar takip edilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Uzman videolarının incelenmesi sürecinde kodlama. Videoların içeriklerinin metinlere dökülmesinin ardından bu metinlerin okunarak gözden geçirilmesi ve ardından her hangi bir kavramsallaştırmaya gidilmeden kodlamanın gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bu kodlamanın güvenilirliğini sağlamak adına ilk kodlamanın ardından yaklaşık 3 aylık bir süre sonrasında tekrar videoları dinleyerek ilk adımda ulaşılan kodları kontrol etmiş ve eksikliği hissedilen farklı kodları ilk kodlama üzerinde düzelterek kodlamaya son halini vermiştir. Aynı ayrı uzman videolarından ulaşılan ve son halini alan kodların tamamı aynı kod listesinde birleştirilmiş ve tekrarlanan kodlar numaralandırılmıştır.

Uzman videolarının incelenmesi sürecinde temaların bulunması. Bu inceleme sonucunda ulaşılan kodlar, benzerlikleri bakımından gruplandırılmış, ardından alt temalara ve temalara ulaşılmıştır.

Uzman videolarının incelenmesi sürecinde kod ve temaların düzenlenmesi. Ulaşılan tema ve alt temalar, son kod listesi ile kıyaslanarak tekrar tekrar düzenlenmiştir.

Uzman videolarının incelenmesi sürecinde bulguların tanımlanması. Bu analizle ulaşılan temalar, görüşme tekniği ile ulaşılan temalara paralel olarak, DEHB’li bireylerin özellikleri, problemleri ve öneriler olarak üç başlıkta bulgulaştırılmıştır.

Uzman video incelemesi analizi sonucunda ulaşılan bulgular ile görüşmelerin analizi ile ulaşılan bulguların birleştirilmesi süreci. Uzman videoları aracılığı ile gerçekleşen döküman inceleme sonucunda ulaşılan bulgular görüşme yöntemi ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ile birleştirilmiştir. Bu analiz süreci boyunca danışmandan fikir alınarak gerektiğinde veri kaybetmeden tekrar düzenlemeler yapılarak bulgular yine aynı başlıklar altında DEHB’li bireylerin özellikleri, bu bireylerin yaşadıkları problemler, bu bireylere dönük öneriler başlıkları ile son halini almıştır.

3.5.2.2.2. Literatür Tarama Analiz Süreci

Araştırmada döküman inceleme tekniğinin kullanıldığı literatür taraması ile toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi kodlamaların nasıl

gerçekleştigi ile ilgili olarak gelenekselleştirilmiş, yönlendirilmiş ve özetleyici içerik analizi olarak sınıflandırılmaktadır (Kılıç vd., 2019). Bu araştırmada yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır ve kodların daha önceden gerçekleştirilmiş olan görüşmeler ve uzman videolarının analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar doğrultusunda oluşturulması sağlanmıştır. Bu süreçte aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilerek çalışma tamamlanmıştır.

Kodlama süreci. Araştırmanın bu analiz sürecinde, analize başlamadan önce gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçları doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Daha önceden gerçekleştirilen görüşmelerin analizi ve döküman incelemenin analizi sonucunda ulaşılan DEHB’li öğrencilerin özellikleri, bu öğrencilerin problemleri ve öğrencilere dönük öneriler bu analize başlamadan önce kodlara yön vermiştir.

Alan yazında var olan önceden belirlenmiş kitap, makale ve tez türündeki kaynaklar tekrar tekrar olarak okunmuştur. Son okumada kaynaklar üzerinde önceden ulaşılmış DEHB’li öğrencilerin özellikleri, problemleri ve öğrencilere yönelik öneriler doğrultusunda veri sunacak şekilde işaretleme yapılarak, gerek hatırlatıcı notlar gerek renklendirme ile vurgulama yapılarak araştırmanın kodlarına ulaşılmıştır.

Temaların Bulunması Süreci. Ulaşılan kodlar bilgisayar ortamında benzer nitelikte olmaları bakımından kendi aralarında sınıflandırılmaya başlanmıştır.

Kod ve Temaların Düzenlenmesi Süreci. Düzenlenen kodlar, alt temalar ve temalar tekrar tekrar gözden geçirilmiş gerekli düzeltmeler yapılarak son halini alacak şekilde düzenlenmiştir.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması Süreci. Kodlar ve ulaşılan temalar kıyaslanarak bulguların uygunluğuna bakılmış ve bulgular son halini almıştır.

3.5.3. Görüşme Tekniği ve Döküman İnceleme Tekniği Analiz Sonuçlarının Birleştirilmesi

Araştırmanın bu sürecinde görüşme tekniği ve döküman inceleme tekniğinde gerçekleşen içerik analizi sonuçları birleştirilmiştir.

Literatür tarama ile ulaşılan bulguların, görüşmelerin analizi ile ulaşılan bulgular ve uzman video incelemesi analizi sonucunda ulaşılan bulgular ile birleştirilmesi. Analiz sürecinin son aşaması olan bu birleştirme işlemi ile daha önceden gerçekleştirilmiş iki farklı

araştırma yönteminin sonucunda ulaşılan verilerinin birleştirilmesi sağlanmıştır. Tüm temalar bu temalara ait alt temalar tek tek kontrol edilerek bazı düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler ile birlikte üç bulgu başlığında tüm verilerin temalar ve alt temalar olarak birleşmesi sağlanmıştır. Son halini alan bulgular anlaşılır biçimde tablollaştırılmış ve ayrıntılı açıklamaları ve yorumları ile birlikte bulgular başlığında verilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına dikkat edilen noktalar aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. Geçerlik Çalışmaları

3.6.1.1. Nitel Geçerlik Çalışmaları

3.6.1.1.1. İnanırlık/İç geçerlik

Araştırmanın inandırıcılığının yani iç tutarlılığının sağlanabilmesi için görüşme soruları hazırlanırken sorulara dair görüşlerini belirtmesi için *uzman incelemesine* başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiş ve araştırmaya temel olacak konuların temsil edilmesi sağlanmıştır. Düzenlenen sorulara son halini vermek ve soruları sınamak için pilot görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın analiz sürecinde kodlar, alt temalar ve temaların oluşturulurken düzenli olarak tez danışmanının görüşleri alınmış ve o yönde ilerlenmiştir.

Araştırmada veri kaynağı *çeşitlemesi*, veri toplama aracı çeşitlemesi ve araştırma yöntemi çeşitlemesi yapılmasına dikkat edilmiştir. İhtiyaç belirleme çalışmalarında hem bireylerden hem uzmanlardan hemde kaynaklardan veriler toplanmıştır. Ayrıca görüşme tekniğinde sadece belirli bir katılımcı ile çalışılmamış ve toplanan verilerin tutarlılığını görebilmek için öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere farklı katılımcılardan veri toplanmıştır. Buna ek olarak araştırma sürecinde yalnızca görüşme yöntemi kullanılmamış ayrıca uzmanların videolarını ve literatürü incelemek için döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Veriler toplanırken konu hakkında *derinlik odaklı veri toplama* için katılımcıların görüşlerini rahatça ve açıkca ifade etmelerini sağlayan sorular ve bu soruları daha anlaşılır kılan sonda sorular sorulmuştur. Araştırma süreci boyunca gerek hazırlık aşamasında gerek veri

toplama ve analiz aşamalarında araştırmacı araştırma konusu ile *uzun süreli etkileşim* sağlamıştır. Araştırma konusunda bilgi sahibi olmak için alan yazında mevcut tezler, makaleler ve kitaplar tekrar tekrar okunmuş, uzman videoları tekrar tekrar dinlenerek kodlanmış ve görüşmeler esnasında öğrenci, öğretmen ve velilerden alınan bilgiler tekrar tekrar düzenlenerek her aşamada veriler ile uzun süreli etkileşim halinde olunmuştur.

3.6.1.1.2. Aktarılabirlik/Dış geçerlik

Dış geçerliği sağlamak için verilerin transfer edilebilirliğini mümkün kılacak çalışmaya ait ayrıntılara yer verilmiştir. Bu ayrıntılar araştırmaya ait sınırlılıkları da içermektedir. Böylece benzer durumlarda araştırma sonuçları analitik olarak genellenebilir. Kodlamalar, toplanan verileri hatasız olarak temsil edecek şekilde kodlanmış ve temalaştırılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrudan alıntılar ile temsillendirilmiştir. Araştırmanın tüm aşamaların *ayrıntılı betimlemesi* yapılmıştır.

3.6.1.2. Nicel Geçerlik Çalışması

3.6.1.2.1. İnanırlık/İç geçerlik

Araştırmada veri kaynağı *çeşitlemesi* yapılmış ve veriler toplanırken farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Dikkat eksikliği olan bireyleri belirlemek için Bourdun, d2 gibi farklı dikkat testleri kullanmıştır. Bourdon dikkat testinin güvenilirliğini saptamak için test tekrar test yöntemi kullanmış ve analiz sonucunda güvenilirlik kat sayısı .68 bulunarak testlerin arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bourdon Dikkat Testinin yükseğe yakın düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Veri toplama araçlarını çeşitlendirmek için ayrıca Conner's derecelendirme ölçekleri de araştırmada kullanılmıştır.

3.6.2. Güvenirlik Çalışmaları

3.6.2.1. Nitel Güvenirlik Çalışmaları

3.6.2.1.1. Tutarlık/İç güvenirlik

Araştırmacı ulaştığı kodların *tutarlılık incelemesi* için başka bir araştırmacıya kodlatma ve farklı zamanlarda iki kez kodlama yapma gibi yöntemler kullanarak doğru kodlara ulaşmaya çalışmıştır. Kodlar arası uyum yüzdesi hesaplamada Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği Sayısı/(Toplam Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı Sayısı)x100)

kullanarak kodlar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdeleri veli ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen kodlarda %86, öğretmen görüşmelerinden elde edilen kodlarda %90 bulunmuştur.

3.6.2.1.2. Doğrulanabilirlik/Dış güvenirlik

Araştırmada bulgulara sadık kalınarak etik bir tutum benimsenmiştir. Öznel hiç bir yorum ya da beklenti araştırmaya karıştırılmamış, nesnel bir tutumla verilerin objektifliği korunmaya çalışılmıştır. Araştırmacıdan kaynaklı hataların ya da yanlılık düzeyinin en aza indirilmesi için araştırma sürecinde izlenen tüm süreçler adım adım tanımlanmış. Araştırma sürecinin her adımı kayıt edilmiş, ulaşılan verilere nasıl ulaşıldığı, verilerin neler olduğu tek tek korunmuştur. Araştırmanın tüm aşamaları ve geçirilen tüm sürece dair notlar gerektiğinde başvurulması için saklanmıştır.

Araştırma süreci boyunca saydam olunmaya gayret edilmiştir. *Saydamlık*, çalışma sürecinde tüm yapılanların açıkla belirtilmesidir. Böylelikle yapılan çalışmaların başkalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine fırsat verilmektedir (Saban ve Ersoy, 2017). Araştırmanın saydamlığını sağlamak için yöntem kısmında yapılan tüm işlemler basamak basamak açıklanmış ve okuyucunun neyi nasıl yapıldığını açıkça görmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Birinci Probleme Dair Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. problemi “İlkokul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanılanma sürecindeki işlemler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Bourdon Dikkat testi, d2 Dikkat testi, öğretmen görüş formları, Conner’s Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODO), Conner’s Aile Derecelendirme Ölçeği, veli görüşmeleri ardından velilerin psikiyatriye yönlendirilmesi ile elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Bourdon Dikkat Testi Uygulamasına Dair Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında Bourdon Dikkat Testinin ilk uygulaması harfleri bilen 294 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bourdon Dikkat testinin ikinci uygulaması, birinci uygulamaları geçerli olan 277 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulama puanlarının ortalamaları ele alınmış ve Tablo 7’de öğrencilerin ortalama puanları açıklanmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ortalama puanları

No	Öğr. Anket No	Bourdon Ortalaması	No	Öğr. Anket No	Bourdon Ortalaması	No	Öğr. Anket No	Bourdon Ortalaması
1	a220	4.50	93	a73	102.00	186	a269	113.00
2	a186	6.50	94	a214	102.00	187	a190	113.00
3	a69	8.50	95	a98	102.00	188	a100	113.00
4	a233	10.50	96	a253	102.00	189	a40	113.00
5	a247	12.00	97	a158	102.50	190	a27	113.00
6	a188	16.50	98	a147	102.50	191	a235	113.00
7	a134	19.50	99	a123	102.50	192	a208	113.50
8	a14	22.50	100	a90	102.50	193	a160	113.50
9	a225	28.00	101	a151	102.50	194	a113	113.50
10	a159	29.50	102	a115	103.00	195	a66	113.50
11	a20	31.50	103	a3	103.00	196	a76	113.50
12	a10	33.00	104	a47	103.50	197	a166	113.50
13	a71	40.00	105	a148	103.50	198	a144	114.00
14	a194	49.50	106	a104	104.00	199	a110	114.00

Tablo 7 (Devam). Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ortalama puanları

15	a18	54.50	107	a34	104.00	200	a193	114.00
16	a202	54.50	108	a95	104.00	201	a31	114.00
17	a237	58.00	109	a91	104.50	202	a28	114.00
18	a177	59.00	110	a12	104.50	203	a245	114.00
19	a146	63.00	111	a213	104.50	204	a183	114.00
20	a21	63.50	112	a82	104.50	205	a185	114.00
21	a68	65.00	113	a229	104.50	206	a181	114.00
22	a22	65.50	114	a249	104.50	207	a242	114.00
23	a130	68.00	115	a93	105.00	208	a52	114.00
24	a80	69.00	116	a105	105.00	209	a141	114.00
25	a2	71.50	117	a265	105.50	210	a128	114.50
26	a209	72.50	118	a206	106.00	211	a6	114.50
27	a180	73.50	119	a266	106.00	212	a25	114.50
28	a94	75.50	120	a67	106.00	213	a136	114.50
29	a107	76.50	121	a49	106.00	214	a77	114.50
30	a58	77.00	122	a150	106.00	215	a74	114.50
31	a1	78.50	123	a126	106.00	216	a4	114.50
32	a44	78.50	124	a200	106.50	217	a199	114.50
33	a138	78.50	125	a232	106.50	218	a120	114.50
34	a143	80.00	126	a142	106.50	219	a51	114.50
35	a263	80.00	127	a203	106.50	220	a262	114.50
36	a173	81.00	128	a197	106.50	221	a137	115.00
37	a172	83.00	129	a176	106.50	222	a127	115.00
38	a165	83.50	130	a50	107.50	223	a118	115.00
39	a267	86.50	131	a277	107.50	224	a108	115.00
40	a145	88.00	132	a53	108.00	225	a23	115.00
41	a16	89.00	133	a55	108.00	226	a205	115.00
42	a139	89.00	134	a111	108.00	227	a258	115.00
43	a268	89.50	135	a254	108.00	228	a29	115.00
44	a75	90.00	136	a19	108.00	229	a154	115.00
45	a198	90.50	137	a264	108.00	230	a196	115.50
46	a270	90.50	138	a84	108.50	231	a161	115.50
47	a274	90.50	139	a255	108.50	231	a191	115.50
48	a216	90.50	140	a89	108.50	233	a133	115.50
49	a129	91.00	141	a37	108.50	234	a61	115.50
50	a170	92.00	142	a223	109.00	235	a36	115.50
51	a78	92.00	143	a171	109.50	236	a251	115.50
52	a72	93.00	144	a56	109.50	237	a207	115.50
53	a32	93.00	145	a41	109.50	238	a168	115.50
54	a114	93.00	146	a117	109.50	239	a119	115.50
55	a48	93.50	147	a86	109.50	240	a125	116.00
56	a101	93.50	148	a215	110.00	241	a103	116.00
57	a11	93.50	149	a218	110.00	242	a257	116.00
58	a99	94.00	150	a221	110.00	243	a219	116.00

Tablo 7 (Devam). Öğrencilerin Bourdon Dikkat Testi ortalama puanları

59	a135	94.00	151	a155	110.00	244	a62	116.00
60	a163	94.50	152	a81	110.00	245	a228	116.00
61	a59	94.50	153	a85	110.00	246	a211	116.00
62	a152	95.00	154	a7	110.00	247	a195	116.00
63	a102	95.00	155	a212	110.50	248	a164	116.00
64	a131	95.00	156	a243	110.50	249	a8	116.00
65	a189	95.50	157	a26	110.50	250	a38	116.00
66	a15	95.50	158	a261	111.00	251	a276	116.50
67	a156	95.50	159	a192	111.00	252	a169	116.50
68	a248	95.50	160	a96	111.00	253	a79	116.50
69	a83	96.00	161	a57	111.00	254	a35	116.50
70	a244	97.00	162	a17	111.50	255	a175	116.50
71	a13	97.00	163	a272	111.50	256	a116	116.50
72	a70	97.50	164	a250	111.50	257	a65	116.50
73	a241	98.00	165	a112	111.50	258	a30	116.50
74	a157	98.00	166	a178	111.50	259	a273	116.50
75	a87	98.50	167	a5	111.50	260	a179	116.50
76	a252	98.50	168	a275	111.50	261	a42	117.00
77	a246	99.50	169	a256	111.50	262	a226	117.00
78	a33	99.50	170	a184	112.00	263	a9	117.00
79	a140	99.50	171	a60	112.00	264	a230	117.00
80	a259	100.00	172	a43	112.00	265	a187	117.00
81	a240	100.00	173	a39	112.00	266	a162	117.00
82	a204	100.00	174	a231	112.00	267	a149	117.00
83	a92	100.00	175	a224	112.00	268	a46	117.00
84	a167	100.50	176	a227	112.00	269	a222	117.00
85	a238	101.00	177	a210	112.00	270	a239	117.50
86	a106	101.50	178	a271	112.00	271	a88	117.50
87	a132	101.50	180	a124	112.50	272	a54	117.50
88	a217	101.50	181	a97	112.50	273	a260	117.50
89	a24	101.50	182	a201	112.50	274	a236	117.50
90	a121	101.50	183	a182	112.50	275	a153	117.50
91	a63	102.00	184	a64	113.00	276	a122	117.50
92	a45	102.00	185	a109	113.00	277	a234	118.00

Tablo 7’de testlerine a1, a2, a3, ..., a276, a277 şeklinde isim verilen 277 öğrencinin Bourdon testi puan ortalamaları listelenmiştir. Testen en yüksek alınabilecek puan 118 iken testen 198 öğrenci 100 puan ve üzeri almıştır. 90 puan ile 99,9 puan arasında ortalamaya sahip öğrenci sayısı 36’dır. 90 puan altında alan puan alan 43 öğrenci mevcuttur. Analiz sürecinde 90 puan kesme noktası olarak alındığı için bu 43 öğrencinin dikkat güçlerinin zayıf olabileceği ve

bu öğrencilerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olmasından şüphe duyulabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.2. d2 Dikkat Testi Uygulamasına Dair Bulgular

Öğrencilerin Bourdon testi ortalama puanlarına göre ortalama altında kalan 43 öğrencinin d2 sonuçları Tablo 8’de açıklanmıştır.

Tablo 8. d2 Dikkat testi E1 puan türü sonuçları

No	Öğrenci Anket No	E puanı	No	Öğrenci Anket No	E1 puanı	No	Öğrenci Anket No	E1 puanı
1	a220	16.00	16	a202	-	31	a1	8.00
2	a186	29.00	17	a237	30.00	32	a44	6.00
3	a69	44.00	18	a177	71.00	33	a138	55.00
4	a233	48.00	19	a146	11.00	34	a143	15.00
5	a247	21.00	20	a21	9.00	35	a263	6.00
6	a188	12.00	21	a68	-	36	a173	39.00
7	a134	53.00	22	a22	62.00	37	a172	2.00
8	a14	48.00	23	a130	96.00	38	a165	77.00
9	a225	75.00	24	a80	-	39	a267	8.00
10	a159	-	25	a2	-	40	a145	5.00
11	a20	3.00	26	a209	-	41	a16	-
12	a10	11.00	27	a180	168.00	42	a139	11.00
13	a71	54.00	28	a94	58.00	43	a268	81.00
14	a194	205.00	29	a107	1.00			
15	a18	85.00	30	a58	-			

Tablo 8’de d2 dikkat testi uygulamasından elde edilen öğrencilerin E1 puan türündeki puanları listelenmiştir. Tabloda 8 öğrencinin test sonuçları geçersiz olduğu için tabloda ‘-’ ile ifade edilmiştir.

d2 testi sonucunda 14 öğrenci E1 puan türünde 15 puan ve altında puan aldığı için bu öğrencilerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olmadığı düşünülmektedir. E1 puan türünde 15 puandan fazla alan öğrencilerin sayısı ise 21’dir ve bu öğrencilerin DEHB’ye sahip olduğu düşünülmektedir.

4.1.3. Öğretmen Görüş Formuna Dair Bulgular

Araştırmada DEHB şüphesi taşıyan ve sınıflarında mevcut DEHB’li öğrencilerinin kimler olduğunu belirlemek için DSM-IV kriterlerini içinde barındıran öğretmen görüş formu uygulanarak öğretmenlerin DEHB’li olarak bildikleri ve DEHB olduğundan şüphe duydukları öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilere dair sayılar Tablo 9’da açıklanmıştır.

Tablo 9. Öğretmen görüşlerine göre DEHB şüphesi taşıyan ve DEHB’li öğrenci sayıları.

No.	Sınıflar	Sınıf mevcudu	Dehb şüpheli Öğrenci Sayıları	DEHB Tanılı öğrenci sayıları
1.	Sınıf pi	34	4	0
2.	Sınıf üçgen	35	11	0
3.	Sınıf beşgen	36	3	0
4.	Sınıf altıgen	35	1	1
5.	Sınıf kare	35	9	0
6.	Sınıf dikdörtgen	35	4	0
7.	Sınıf daire	34	12	0
8.	Sınıf çember	34	3	0
9.	Sınıf silindir	36	6	0
10.	Sınıf koni	35	8	0
	Toplam	341	61	1

Tablo 9’da şüpheli ve tanılı olan öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş, yalnızca sınıflarına ve sınıf mevcudu sayılarına yer verilmiştir. Sınıflar ise matematiksel ifadelerle karışık şekilde isimlendirilerek listede gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanan öğretmen görüş formu sonucunda 10 sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; tüm ikinci sınıflar bazında 61 öğrencinin DEHB olduğu şüphesi taşıdığı ve yalnızca bir öğretmen tarafından alınan bilgiye göre ise; sınıfında 1 öğrencinin DEHB’li olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Conner's Derecelendirme Ölçekleri Uygulamalarına Dair Bulgular

Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODO) ve bu ölçeğe paralel olarak uygulanan Conner's Aile Derecelendirme Ölçeği (CADO) sonuçlarına göre elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. CODO ve CADO sonuçları

No	Öğrenci Anket No	CODO	CADO	No	Öğrenci Anket No	CODO	CADO
1	a220	15	6	23	a130	10	8
2	a186	13	4	24	a80	14	-
3	a69	11	10	25	a2	9	-
4	a233	11	1	26	a209	7	-
5	a247	13	-	27	a180	1	-
6	a188	12	-	28	a94	4	2
7	a134	23	7	29	a107	8	-
8	a14	15	6	30	a58	12	-
9	a225	14	1	31	a1	5	-
10	a159	-	-	32	a44	7	-
11	a20	11	4	33	a138	5	-
12	a10	11	6	34	a143	3	-
13	a71	11	6	35	a263	14	4
14	a194	17	-	36	a173	2	-
15	a18	10	5	37	a172	1	-
16	a202	-	-	38	a165	14	-
17	a237	13	-	39	a267	7	-
18	a177	12	1	40	a145	0	-
19	a146	3	-	41	a16	14	3
20	a21	13	2	42	a139	6	-
21	a68	-	-	43	a268	6	-
22	a22	11	2				

Tablo 10'da Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CODO) ve Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADO) sonucu elde edilen puanlara yer verilmiştir.

Öğretmen derecelendirme ölçeği 43 öğrenci için toplamda 10 öğretmene uygulanmak istenmiş fakat öğretmenlerden bazıları 3 öğrencinin ölçeğini farklı nedenlerden dolayı gerek görmedikleri gerekçeyle doldurmadığı için toplam 40 öğrenci için uygulanmıştır. CODO değerlendirmesinde ölçekten 14-17 arası puan alınması sonucunda Dikkat Eksikliği ya da

Hiperaktiviteye sahip olunabileceği kriterine göre bu puan aralığında sonuç alan 8 öğrencide Dikkat Eksikliği ya da Hiperaktivite olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aile derecelendirme ölçeği 18 öğrenci velisine uygulanmıştır. CADO değerlendirmesinde ise ölçekte dikkat eksikliğini tanımlayan maddelerden alınan toplam puan 5 ve yukarısı ise dikkat eksikliğine sahip olduğu kabul edilmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda ölçeğe göre 9 öğrencide dikkat eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Veli Görüşmeleri ve Psikiyatriye Yönlendirme Sürecine Dair Bulgular

Veli görüşmelerinin verileri ve görüşmeler sonucunda psikiyatriye gitme ya da gitmeme durumları Tablo 11’de açıklanmıştır.

Tablo 11. Veli görüşmeleri ve psikiyatriye yönlendirme

No	Öğr. Anket No	Veli görüşme sonucu	Uzman Sonucu	No	Öğr. Anket No	Veli görüşme durumu	Uzman Sonucu
1	a220	Yönlendirildi	-	23	a130	Yönlendirildi	DEHB var
2	a186	Yönlendirildi	-	24	a80	DEHB var	-
3	a69	Yönlendirildi	ÖÖG var	25	a2	-	-
4	a233	-	-	26	a209	-	-
5	a247	-	-	27	a180	-	-
6	a188	DEHB var	-	28	a94	-	-
7	a134	Yönlendirildi	-	29	a107	-	-
8	a14	Yönlendirildi	DEHB var	30	a58	-	-
9	a225	Yönlendirildi	DEHB yok	31	a1	-	-
10	a159	DEHB var	-	32	a44	-	-
11	a20	Yönlendirildi	-	33	a138	-	-
12	a10	Yönlendirildi	-	34	a143	-	-
13	a71	Yönlendirildi	DEHB var	35	a263	Yönlendirildi	-
14	a194	DEHB var	-	36	a173	-	-
15	a18	Yönlendirildi	-	37	a172	-	-
16	a202	-	-	38	a165	-	-
17	a237	-	-	39	a267	-	-
18	a177	-	-	40	a145	-	-
19	a146	-	-	41	a16	Yönlendirildi	DEHB var
20	a21	-	-	42	a139	Yönlendirildi	-
21	a68	-	-	43	a268	-	-
22	a22	-	-				

Tablo 11’de yönlendirme sonucunda uzmana gitmiş olanların aldıkları sonuçlara yer verilmiştir. Tabloya göre görüşmeye gelen 18 veliden 14’ü yapılan görüşmeler sonucunda psikiyatriye yönlendirilmiş ve psikiyatriste yönlendirme sonucunda uzmana giden 6 veli olmuştur. Velilerin verdiği bilgilere göre klinik değerlendirme sonucunda 1 öğrenci Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), 4 öğrenci DEHB tanısı almıştır; 1 öğrencide ise DEHB olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Yönlendirilen 14 veliden 4’ü uzmana gitmekten vazgeçtiklerini belirtmiş, 4 veli ise takip edilen süreçte araştırmacı ile hiçbir şekilde irtibat kurmamışlardır. Yönlendirilen velilerin bir kısmının vazgeçmiş, bir kısmının araştırmacı ile irtibat kurmayı kesmiş olması durumu dikkat çekmiş ve bu durum velilerin tanı alma konusunda korku yaşadıkları yönünde yorumlanmıştır.

Ayrıca veli görüşmeleri esnasında şüphe duyulan öğrencilerden 4’ü için velilerin önceden psikiyatriye başvurduğu, bu öğrencilerin DEHB tanısı aldığı ve veliler tarafından öğretmenlerine bu durum hakkında hiçbir bilgi verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Velilerin bu konuda sınıf öğretmenlerini bilgilendirilmemesi dikkat çekici bulunmuştur.

4.2. İkinci Probleme Dair Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. problemi “İlkokul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş öğrencilerin eğitim ihtiyaçları yönünde öğretmen, öğrenci, veli ile uzman görüşleri ve literatür kaynaklarının önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Gerçekleştirilen öğretmen, veli ve öğrenci görüşmeleri ile ilgili uzmanların video incelemelerinin içerik analizinin ve literatür taramasıyla toplanan verilerin betimsel analizinin meta sentezi ile elde edilen bulgular ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin özellikleri’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin yaşadıkları problemler’, ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitimler’ ve ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere uygulanması gereken çözümler’ başlıklarında toplanmıştır.

4.2.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Özelliklerine Dair Bulgular

4.2.1.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Nörolojik Özellikleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin nörolojik özellikleri Tablo 12’de açıklanmıştır.

Tablo 12. DEHB tanısı almış öğrencilerin nörolojik özellikleri.

Temalar	Kodlar
Beynin ön bölgesi	Daha az kanlanma
	Daha az glukoz tüketimi
	Zayıf sinyal iletişimi
Diğer beyin yapısı	Beyin haciminin daha küçük olması
	Sinapslarda yeterli dopamin olmaması
	Beyin gelişiminde yavaşlama
	Beyin korteksinde incelme

Tablo 12’de öğrencilerin nörolojik özellikleri; beynin ön bölgesi ve diğer beyin yapısı temalarında sınıflandırılmıştır.

Beynin ön bölgesi temasında yer alan kodlar aracılığı ile DEHB’li bireylerin beyinlerinin ön bölgesinin DEHB’li olmayan bireylere göre daha az kanlandığı, daha az glukoz tüketimi gerçekleştirdiği ve zayıf sinyal iletişiminin olduğu görülmektedir. Bu kodların ulaşıldığı görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dikkat Eksikliği Bozukluğunda prefrontal bölgede yer alan Ön Dikkat Sistemi ve bağlantılı olduğu subkortikal yapılar arasında bozuk ve zayıf sinyal iletişimi vardır. Ön dikkat sistemi yapmamız gereken görev, sorumluluk, öğrenmemiz gereken şeylerle ilgili olan dikkat sistemidir; Dikkat Eksikliği Bozukluğunda bu bölgede bozukluk vardır. (K5)”

Diğer beyin yapısı temasında DEHB’li bireylerin beyinlerinin DEHB’li olmayan bireylerin beyinlerine göre daha az hacime sahip olduğu, sinapslarda yeterli dopamin olmadığı, beyin gelişiminde yavaşlama olduğu ve beyin korteksinde incelme olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bilgisayarlı tomografi, manyetik rezonans (MR) görüntüleme gibi yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalarda en tutarlı olarak ulaşılan bulgu DEHB’li bireylerin beyin hacimlerinin normal bireylere oranla daha küçük olmasıdır. DEHB olan bireylerde özellikle

yürütücü işlevlerle ilişkili olan beyin bölgelerinin (frontal korteks, caudat nukleus, globus pallidus, serebellum, corpus kallosum) normal bireylere oranla %4,7 daha küçük olduğu bulunmuştur. (K4)”

“Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda beyin görüntülemeyle gösterilen beyin bozuklukları; beyin hacminde küçüklük, beyin korteksinde incelme, beyin kan dolaşımı ve glikoz kullanımında azalma, beyin gelişiminde yavaşlama, beyin elektrofizyolojik aktivitelerinde azalma ve uyku dalgalanmasına benzer dalgalardır. (K8)”

4.2.1.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Duygusal Özellikleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin duygusal özellikleri Tablo 13’de açıklanmıştır.

Tablo 13. DEHB tanısı almış öğrencilerin duygusal özellikleri.

Temalar	Kodlar
Sevmeme	Arkadaşlarını
	Öğretmenini
	Okulu
	Derslerini
	Ödevlerini
	Okumayı
	Konuşmayı
	Yazmayı
	Çizmeyi
	Gürültüyü
İsteksiz olma	Okula gitmeye
	Ders çalışmaya
	Sanat-spor etkinliklerine
	Okumaya- yazmaya
	Boyama- kesme yapmaya
Diğer yaygın duygular	Mutsuz olma
	Kızgın olma
	Gergin olma
	Kıskanç olma
	Endişeli olma
	Korkulu olma
	Yorgun hissetme
	Hoşnutsuz olma
	Tahammülsüz olma
	Birşeyden keyif alamama

Tablo 13 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilerin duygusal özellikleri.

Temalar	Kodlar
Diğer yaygın duygular (devam)	Kendini yalnız hissetme
Duyguları düzenleyememe	Zıt duygular yaşama
	Duygularını kontrol edememe
	Duygularını uçlarda yaşama
	Duyguları anlayamama
Duygusal eğilimler	Kavga etmeye istekli olma
	Yalnız oturmak isteme
	Dedikoduyu sevme

Tablo 13’de öğrencilerin duygusal özellikleri; sevmeme, isteksiz olma, diğer yaygın duygular, duyguları düzenleyememe ve duygusal eğilimler temalarında sınıflandırılmıştır.

Sevmeme temasında yer alan kodlar aracılığı ile öğrencilerin arkadaşlarını, öğretmenlerini, okulu, dersleri, ödevleri, okumayı, çizmeyi ve gürültüyü sevmediği görülmektedir. Bu kodların ulaşıldığı görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okumayı sevmiyor. Ben okuyorum okumayınca o, ilk önce deniyoruz sesli oku bak dinliyorum ben seni diyorum, okuyor bir kıta şöyle bir sonra bir ara veriyor, anne bir su içesim var diyor anne bir tuvalete gideyim mi diyor, anne yemek yicem ben çok karnım acıktı diyor. Onu okumamak için çaba harcıyor. (V1)”

“Ders yapmayı sevmiyor düzenli bir şekilde oturtmaya çalışsak da. (V2)”

“Sakin, kendi halinde konuşmayı sevmeyen bir çocuk. (V3)”

“Yazı yazmayı çok fazla sevmiyor. Yazısı da çok kötü. (SÖ1)”

İsteksiz olma temasında öğrencilerin okula gitmeye, ders çalışmaya, okuma ve yazmaya, sanat ve spor etkinliklerine, boyama ve kesmeye karşı isteksiz oldukları görülmektedir. Bu konuda ilgili görüşler şunlardır:

“Okula gitmek istemiyor zaten. Şimdi isteksiz her şeye her şeyi reddetme durumu var. (V2)”

“Ben etkinliklere göndermek istiyorum, santranca yazdırdım mesela ama istemiyor. Tercih sunuyorum, gitar mı istersin başka bir şey mi diye. Ama yok istemiyor. (V3)”

“İsteksiz bir ruh hali var. (V5)”

“Yazmak istemiyor, sıkılıyor yazmaktan ya da ödev yapmaktan. (SÖ4)”

Diğer yaygın duygular temasında öğrencilerin genelde mutsuz, kızgın, gergin, kıskanç, endişeli, korkulu, hoşnutsuz, tahammülsüz oldukları, aynı zamanda kendilerini yorgun ve yalnız hissettikleri ve birşeyden keyif almadıkları görülmektedir. Bu konudaki ilgili görüşlerden bazıları şunlardır:

“Şuan çocuğumda baş edemediğim bir mutsuzluk var her şeyden mutsuz. Okulsa mutsuz evde mutsuz. Onu mutlu olsun diye sürekli parka avm’ye bir yere götürmeye çalışıyorum ama o hiç istemiyor gittiğimizde de yoruldu diyor hadi eve gidelim diyor. Dışarı çıkarmaya çalışıyoruz ama o hep yorgun ve mutsuz. (V2)”

“Başarı hazımsızlığı var bir de okulda yapamayınca da kaldırıyor mesela yapmıyordur. Zorlandığı sorularda yapamayınca kaldırıp atıyor. (V2)”

“Tahtada mesela bir problem çözüyorum o yetiştiremediyse ki başka çocuklarda daha bitirmemişken yetiştiremicem diye ağlamaya başlar hemen ben yapamayacağım diye, hani kaygı var, yapamayacağım kaygısı var. (SÖ3)”

“Arkadaşlarım benimle oynasın istiyorum ama benimli hiç oynamıyorlar, herkesin bir arkadaşı var onlarla oynuyorlar. Ben kendimi yalnız hissediyorum. (Ö2)”

Duyguları düzenleyememe temasında öğrencilerin genelde zıt duyguları aynı anda yaşadıkları, duygularını kontrol edemedikleri, yaşadıkları duyguları en uçlarda yaşadıkları ve hem çevrelerindeki insanların hem kendi yaşadıkları duyguları anlayamadıkları görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Duygularını çok dengesiz yaşıyor. Fevriliğimden kaynaklı oluyor olabilir ama eşimle de dikkat ediyoruz mesela onun yanında sesimizi yükseltmiyoruz. (V2)”

“Sinirlendiğinde ya da hazmedemediğinde sakinleşmesi uzun sürüyor. Mesela çarpmaya geçtiler ezberlemesi lazım ama yapamayınca olmuyor. Sonra yarım saat sakinleşmesini bekliyor babası. (V2)”

“Ruh hali çok çabuk değişen bir çocuktur. (V5)”

Duygusal eğilimler temasında öğrencilerin kavga etmeye istekli oldukları, yalnız oturmak istedikleri ve dedikoduyu sevdikleri görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Mesela sırada yalnız oturmak istiyormuş hocası söyledi. Hoşlanmıyor, böyle bir sıkıntımız var. (VI)”

“Şeyi çok daha seviyor dedikoduyu, kadın kadına bir çekişme olsun ona çok ilgisi var bunu hiç unutmaz mesela. Bazen eşime diyorum ki bir konuyu hikayeyi eşimle dedikodu gibi konuşuyoruz biz, hemen kenarından dinliyor, fark ediyoruz, hayatım diyorum diyorum biliyor musun diyorum şöyle bir hikaye okudum orada şöyle olmuş diyorum. Gerçekten mi diyor oradan çıkarıyor kafasını. (VI)”

“Şiddet eğilimi biraz vardı sınıf pek kabul etmedi öğrencimi. (SÖ1)”

4.2.1.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin karakter özellikleri Tablo 14’te açıklanmıştır.

Tablo 14. DEHB tanısı almış öğrencilerin karakteristik özellikleri.

Temalar	Kodlar
Sorumluluk olma	Sorumlulukları yapmama
	Zorla sorumluluklarını yapma
	Sorumluluklarının farkında olmama
	Sorumluluklarının mantığını anlamama
Özgüvensiz olma	Çekingene olma
	Göz teması kurmama
	Başkalarına duyurmadan kendini ifade etme
	Hakkını savunamama
	Yakınlık kuramama
İçe dönük olma	Kendini kapatma
	Yaşadıklarını paylaşmama
	Anlatılanlara tepki vermeme
	Gerekmedikçe iletişim kurmama
Gerçekçi olmama	Fazla hayal kurma
	Gerçek dışı durumlar anlatma
Uyumsuz olma	İnatçı olma
	Sabırsız olma
	Sıkılma
	Kurallara uymama

Tablo 14 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilerin karakteristik özellikleri.

Temalar	Kodlar
Uyumsuz olma (devam)	Gruba uymama
	Başkalarını yönetmeye çalışma
	Kişilere alışamama
	Zor kabul görme

Tablo 14'te öğrencilerin karakter özellikleri; sorumsuz olma, unutkan olma, özgüvensiz olma, içe dönük olma, sabırsız olma, gerçekçi olmama ve uyumsuz olma temalarında sınıflandırılmıştır.

Sorumsuz olma temasında var olan kodlar aracılığı ile öğrencilerin sorumluluklarını yapmadıkları, sorumluluklarını yapsalar bile zorla yaptıkları, sorumluluklarının farkında olmadıkları ve sorumlulukların mantığını anlamadıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Mesela pijama atıyor sabahleyin, az önce oldu mesela gelmeden önce. Pijamalarını attı, ben sana böyle mi dedim dedim, bak ilerde dedim okula gideceksin diye açıklamasını yapıyorum, neden yapması gerektiğini anlatıyorum. (V1)”

“Yapmak zorundasın, öğretmenim görmek zorunda diyorum öyle zorla yapıyor ödevlerini. İstediği zaman yine yapıyor ama istemediğinde katiyen yapmıyor. Ben yap diyorum, o hep öflüyor pöflüyor. (V4)”

“Sorumluluklarını genelde anne babası getiriyor, yani ders programını falan kendisinin hazırladığını düşünmüyorum özellikle anne, ödevini anne yaptırıyor. (SÖ4)”

“Benim sorumluluğum sadece oyuncakla oynamak. (Ö1)”

Özgüvensiz olma temasında öğrencilerin çekingen oldukları, iletişim kurarken göz teması kurmadıkları, konuşurken seslerini başkalarına duyurmadan ifade ettikleri, haklarını savunamadıkları ve başkaları ile yakınlık kuramadıkları görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“İletişim sıfır. Dışarıdaki insanlara karşı, benimle de öyle. Hiç bağ kurmuyor. Hiç göz teması kurmuyor. (V2)”

“Kendine güveni yok. Onu biraz ben öyle yaptım, mahalledeki çocukların davranışları hoşuma gitmediği için hem çevreden zarar görebileceğini düşündüğüm için çıkarmadım. (V3)”

“Kantinde önüne biri geçse, asla ne yapıyorsun diyemez, en sona da kalsa onu bekler. (V5)”

“Aileme, arkadaşlarıma kendimi ifade edemiyorum yani rahat olamıyorum, çekiniyorum. (Ö1)”

İçe dönük olma temasında var olan kodlar öğrencilerin genel olarak kendilerini başkalarına kapattıkları, yaşadıklarını başkaları ile paylaşmadıkları, kendilerine anlatılanlara tepki vermedikleri ve gerekçedikçe başkaları ile iletişim kurmadıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilmiş görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hayatta konuşturamazsınız, diyalog kurmaz, sizinle de konuşması çok mucize normalde konuşmaz hiçbir şey anlatmaz. (V1)”

“Sıkıntısını da hiç anlatmıyor, siz ona bir şey anlatırsınız size de anlattığınız sürece tepki vermiyor. (V2)”

“İletişime geçmiyor, bazen bana bile cevap vermiyor. Kendini kapatıyor. İçine kapanık bir çocuk. (SÖ5)”

“Okulda olanları anlatmam. Daha çok öğretmenden haber alıyor annem. (Ö1)”

Gerçekçi olmama temasında öğrencilerin fazla hayal kurdukları ve gerçek dışı durumlar anlattıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşler şunlardır:

“Bir dediği bir dediğini tutmuyor yalnız. Bir de öyle bir huyu var, yani bazen öyle bir şey anlatıyor ki acaba ben bile acaba öyle bir şey dedim mi diyorum. Yani kafanı da karıştırıyor. Hayal gücü de yüksek, olmayan şeyi de olmuyor gibi anlatma şeyi de var o çok kötü. Her şeyi katarak ederek öyle büyütüyor ki yani mesela evdeki olmayan bir şeyi varmış gibi anlatıyor. (V1)”

“Bir de hayal dünyası çok geniş varmış gibi anlatıyor bir şeyleri. Hani bilerek yalan söylemiyor ama tam anlayamıyorum düşünce yapısını. (V2)”

Uyumsuz olma temasında öğrencilerin inatçı oldukları, sabırsız oldukları, kolay sıkıldıkları, bulundukları ortamın kurallarına ve çevrelerindeki gruba uymadıkları, başkalarını yönetmeye çalıştıkları, çevrelerindeki insanlara alışamadıkları ve çevrelerindeki insanlar tarafından zor kabul gördükleri görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Genelde de zor alıştırıyor arkadaşlarına. Çok sıkılıyor, istiyor ki hep onun istediği olsun, hani böyle hep baskınlık istiyor. Biraz sıkıntımız var, burada da biraz ufak tefek oluyormuş. Sıkılıyor bir şeyden zevk almıyor. Kardeşinden de hemen sıkılıyor o da 2 yaşında bir saat sonra sıkılıyor, ablasından da sıkılıyor, benden de sıkılıyor, hepimizden sıkılıyor. (V1)”

“Bir şeyi istemediğinde anlamak istemiyor, kendini kapatıyor. Kendini kapattığında ona hiç bir şey yaptıramazsınız inattır, inatçıdır. (V5)”

“Arkadaşıyla tam anlaşıyor, çok iyi tam anlamıyla geçinmiyor, uyum sağlayamıyor kimi oturtsam yanına mutlaka bir sorun çıkıyor ve ayırıyorum. (SÖ1)”

4.2.1.4. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal özellikleri Tablo 15’te açıklanmıştır.

Tablo 15. DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal özellikleri.

Temalar	Kodlar
Dürtüsel davranma	Hareketli olma
	Olumsuz davranışları engelleyememe
	Tehlikeli hareketler yapma
	Bekleyememe
	Düşünmeden konuşma
	Hızlı davranma
Düzensiz olma	Eşyaları dağınık kullanma
	Eşyalara sahip çıkamama
	Eşyaları kötü kullanma
	Gereksiz eşyaları masada bulundurma
	Eşyalarını kaybetme
Karşı gelme	Söz dinlememe
	Başkalarını şikayet etme
	Başkalarını eleştirme
	Başkalarını suçlama
	İkna olmama
	Mızıkçılık yapma
	Hata kabul etmeme

Tablo 15 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal özellikleri.

Temalar	Kodlar
Karşı gelme (devam)	Kişilerle anlaşamama Kavga etme
Kendini ifade edememe	Konuşurken takılma Rahat ifade edememe
Uygun alışkanlıklar geliştirememe	Yemek seçme Yalnız yatmama Geç uyuma Uyanıklık halini kontrol edememe Okuma alışkanlığının olmaması Uygun olmayan ortamda ders çalışma
Teknolojiye bağımlı olma	Fazla televizyon seyretme Tablet kullanma Telefon ile oynama

Tablo 15’te öğrencilerin davranışsal özellikleri; dürtüsel davranma, düzensiz olma, karşı gelme, kendini ifade edememe, uygun alışkanlıklar geliştirememe ve teknolojiye bağımlı olma temalarında sınıflandırılmıştır.

Dürtüsel davranma temasında var olan kodların aracılığıyla öğrencilerin hareketli oldukları, olumsuz davranışlarını engelleyemedikleri, tehlikeli hareketler yaptıkları, bekleyemedikleri, düşünmeden konuştukları ve hareketlerini her zaman hızlı yaptıkları görülmektedir. Bu konudaki ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Karate hocası bir saat dayanamadı geri gönderdi, çünkü disiplinle yapamıyormuş, o durmuyormuş eli kolu durmadığı için. (V1)”

“Sürekli ayağa kalkma istediği var. O kalkma isteğini de defterini bana getirip götürmekle çözüyor biraz, hani defter getiremezse de sürekli gelip bir şeyler söyleme istediği var. Hani çocukta hareket etme istediği var. Mesela tenefüse çıkacak allahım kapıdan bir çıkışı var bir açıcı var yani sürekli her an düşecekmiş gibi öyle koşuyor o kol bacak bir türlü o kordinasyonu sağlayamıyor hep öyle oğlum yavaş diyorum sakın ol diyorum. (SÖ1)”

“Her gün koşarak oynar, çok terler. Arkadaşları ile de oynarken çok koşar, kötü niyeti yok ama vurur da karşılığını da verir. (SÖ4)”

Düzensiz olma temasında öğrencilerin eşyalarını dağınık ve kötü kullandıkları, eşyalarına sahip çıkamadıkları, gereksiz eşyaları masalarında bulundurdıkları ve bunlara bağlı olarak eşyalarını kaybettikleri görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Çok şeyini kaybediyor, ben kendini unutmadığı için şükrediyorum. Eşyalarına çok zarar veriyor, ondan sonra mesela defterini çok kötü kullanıyor, mesela yazı yazarken çok bastırıyor, öğretmeni bu konuda çok şikayet ediyor, onu silerken defterini yırtıyor. Sürekli defter değiştiriyorum ben, bir defteri düzenli kullanamıyoruz, kitabın zaten kabı yok ben yinede bant yapıştırıyorum. (V1)”

“Kıyafetleri mesela dağınık savuruyor. Silgisine kalem batırır sorunca neden oğlum böyle yaptın diye canım istedi diyor. (V2)”

“Eşyalarını düzenli kullanamıyor, yani kendi eşyalarını böyle derleyip toplamasını, düzenli koymasını onu pek beceremiyor. Mesela bir ders bitiyor onun eşyaları bazen bakıyorum o araç gereçler orda duruyor masasının üstünü derleyip toparlayamıyor, ben uyarıyorum ders bitti bunu kaldır, işte kalem kutusunu açıp içindekileri dağıtıyor, bak bunları gerek yok koy sadece kalemini al ağzını kapat gibi uyarılar yapıyorum. (SÖ2)”

Karşı gelme temasında öğrencilerin büyüklerinin sözünü dinlemedikleri, başkalarını şikayet ettikleri, eleştirdikleri ve suçladıkları görülmekle birlikte, birşeye ikna olmadıkları, mızıkçılık yaptıkları, hata kabul etmedikleri, kişilerle anlaşamayıp kavga ettikleri görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşler şu şekildedir:

“Akşam ders çalıştırmak çin işkencesi, ve ben karışmıyorum sadece yanında oturmak zorundayım oturuyorum, ben biliyorum sen karışma diyor, tamam diyorum ne yaparsan yap diyorum hani kontrol etmeme bile izin vermiyor, hani yanlış bile olsa müdahale etmeme izin vermiyor. O, hatalı dahi olsa çok direktiyor. Ben, onu kıramıyorum. Öğretmeni de onu söylemişti. Mesela öğretmeni ‘Hatalı diyorum, hayır diyor, nuh diyo peygamber demiyor’ diyor. Bende de öyle. Gözümün önünde görüyorum hatasını, bunu kabul ettiremiyorum. (V1)”

“Yaşıtlarıyla burada çok çevresi yok anlaşamıyor da mızıkçı çünkü, hep kendi dediği olsun istiyor istediği oyunlar oynansın istiyor. (V2)”

“Arkadaşları ona bir şey yaptıysa, dokunmuş ya da birşeyini ellemişlerse sürekli söyler, hemen şikayet eder. (SÖ2)”

Kendini ifade edememe temasında öğrencilerin kendilerini ifade ederken konuşurken anında takıldıkları, rahat bir şekilde kendilerini ifade edemedikleri ve karşılarındaki tarafından onları dinlemiyormuş gibi gözükdükleri görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Birşeyi söylemekte bile zorlanıyordu, kendini ifade edemiyordu. Doktora götürdüm, doktorla da konuşmadı gitmeyi bıraktık. (V5)”

“Konuşurken ben böyle şey yapıyorum böyle eee diyorum. Mesela okulun nasıl, okulda kaç tane arkadaşın var diyor bende eee 35 diyorum, bi takılıyorum. (Ö2)”

Uygun alışkanlıklar geliştirememe temasında öğrencilerin yemek seçtikleri, yalnız yatmadıkları, geç uyudukları, uyanıklık halini kontrol edemedikleri görülmekle birlikte okuma alışkanlıkları geliştirmedikleri ve uygun olmayan yerlerde ders çalıştıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Mesela yemek, ıspanak yemeği yiyecek, oğlum bunu yemek zorundasın, bunun şuna vitamini var, anlatmaya çalışıyorum. Yemek seçiyor, normalde bunsan 2 sene önce yoktu. şuan çok yemek seçiyor. (V1)”

“Uykuya da geç gidiyor. Kardeşi gündüz uyuduğu için bazen geç kalkınca geç yatıyor, o da o uyumuyor ben neden uyuyayım diye geç yatıyor bazen 12’yi buluyor. (V2)”

“Abisi ablası yatmayınca o da yatmıyor, genelde ben yatmayınca yatmak istemiyor. (V3)”

“Dersimi oturma odasında yapıyorum. Kardeşim oynuyor, annem mutfakta oluyor. (Ö1)”

Teknolojiye bağımlı olma temasında öğrencilerin öğrencilerin fazla televizyon izledikleri, tablet kullandıkları ve büyüklerinin telefonları ile oynadıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Bazen görüyorum minecraft diye bir şey var o oyunu açıyor hemen kapat diyorum okulda bir arkadaşı ona minecraft çizmeyi öğretmiş herhalde bu ara ben yokken onu açmaya çalışıyor hemen. (V2)”

“Dersi bitince telefon istiyor şiddetle, vermeyince bağırıyor çağırıyor 1 saat çok tepki veriyor. (V2)”

“Televizyon alışkanlığı ve çizgi film alışkanlığı var. Akşam eve gelince direk televizyonun başına geçiyor veya telefonumu istiyor. (V3)”

“Ailemle anlaşılamadığım tablet. Ben ağlayarak tableyi al diye ısrar ettim. O da kırıldı, sonra diğerini aldık. Şimdide tamire gitti tabletim. (Ö4)”

4.2.1.5. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Farklı Ruhsal Bozukluklar Yaşamaları

DEHB tanısı almış öğrencilerin DEHB’ye ek olarak farklı ruhsal bozukluklar yaşamaları durumu Tablo 16’da açıklanmıştır.

Tablo 16. DEHB tanısı almış öğrencilerin farklı ruhsal bozuklukları.

Temalar	Kodlar
Davranım bozukluğu	Karşı gelme bozukluğu
	Tik bozukluğu
	Uyku bozukluğu
	Madde kullanım bozukluğu
	İnternet oyunları bozukluğu
Duygu durum bozukluğu	Depresyon
	Travma sonrası stres bozukluğu
	Kaygı bozukluğu
Zihinsel bozukluklar	Zihinsel yetersizlik
	Öğrenme güçlüğü
	Otizm spektum bozuklukları

Tablo 16’da öğrencilerin DEHB’ye ek olarak yaşadıkları farklı ruhsal bozuklukları davranım bozukluğu, duygu durum bozukluğu ve zihinsel bozukluklar temalarında sınıflandırılmıştır.

Davranım bozukluğu temasında var olan kodların karşı gelme bozukluğu, tik bozukluğu, uyku bozukluğu, madde kullanım bozukluğu ve internet oyunları bozukluğu olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Komorbidite çalışmaları, DEHB’si olan çocuklarda, ergenlerde ve erişkinlerde hep yüksek oranda kaygı bozukluğu, depresyon, yıkıcı davranış bozuklukları, madde, sigara ve alkol kötüye kullanımı bildirmiştir. (K3)”

Duygu durum bozukluğu temasında depresyon, travma sonrası stres bozukluğu ve kaygı bozukluğu olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler aşağıdaki gibidir:

“Kadınlarda ve erkeklerde komorbidite paternine bakıldığında; kadınlarda kaygı, depresyon, yeme bozukluğu, erkeklerde ise otizm, tik bozukluğu ve gelişimsel sorunlar daha fazla görülmüştür. (K3)”

“DEHB’liler daha sık travmaya maruz kaldıklarından DEHB’lilerde TSSB de sık görülmektedir. TSSB olanlarda da DEHB oranı çocuklarda %36, yetişkinlikte %28 olarak bulunmuştur. Bu bireylerin dikkatsizliği, fevriliği ve heyecan arayışları (sensation seeking) bunları travmalara maruz bırakmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu grupta Travma Sonrası Stres Bozukluğu oranının, genel nüfustan daha yüksek olduğunu göstermektedir. (K3)”

Zihinsel bozuklar temasında zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozuklukları olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Yakın zamana kadar otizm spektrum bozuklukları olan çocuklara ek olarak DEHB tanısı konulamayacağı düşünülmekteydi. Ancak en son yayımlanan DSM-V’ de artık bu iki tanının birlikte konulabileceği bildirilmiştir. Yapılan son çalışmalarda OSM olanların %28-83’ünde eşlik eden DEHB olduğu bulunmuştur. (K4)”

4.2.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Yaşadıkları Problemlere Dair Bulgular

4.2.2.1 DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Bilişsel Problemleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin bilişsel problemleri Tablo 17’de açıklanmıştır.

Tablo 17. DEHB tanısı almış öğrencilerin bilişsel problemleri.

Temalar	Kodlar
Dikkatsizlik	Dikkatini verememe
	Algılayamama
	Dikkatinin çabuk dağılması
	Aynı anda farklı işleri yürütememe
	Basit hatalar yapma
	Kelimeyi ya da cümleyi eksik yazma
Unutkanlık	Yakın hafıza ile zorluk yaşama
	Sorumluluklarını unutma
	Eşyalarını unutma
	Ödevi unutma
	Harfleri unutma
Başarısızlık	Yeteneksiz olma
	Konuları anlayamama
	Geç öğrenme
	Dersleri yapamama
	Yorumlayamama
	Doğru yazamama
Okuyamama	Harfleri birleştirememe
	Yanlış okuma
	Yavaş okuma
	Harfleri/cümleleri karıştırma
	Okuduğunu anlamama

Tablo 17’de öğrencilerin bilişsel problemleri; dikkatsizlik, başarısızlık ve okuyamama temalarında sınıflandırılmıştır.

Dikkatsizlik temasında var olan kodlar öğrencilerin birşeye dikkatlerini veremediklerini, konuları algıyamadıklarını, dikkatlerinin çabuk dağıldığını, aynı anda farklı işleri yürütemediklerini, basit hatalar yaptıklarını ve yazı yazarken kelime ya da cümleleri eksik yazdıklarını göstermektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Adapte olamadığı için istemiyor hocalar, baskete verdik adapte olamıyor, onlar başka şey yapıyor asil başka şey yapıyor. (V1)”

“Derse adapte olamıyor bir de bu sene özellikle böyle gecen sene daha iyiydi bu sene daha zor geçiyor. (V2)”

“Evde yapıyor ama okulda dikkati dağılıyor. Dikkati çok çabuk dağılıyor. (V2)”

“Sözel anlatımlara daha çok kendini veremiyor. (SÖ5)”

Unutkan olma temasında öğrencilerin yakın hafızaları ile ilgili zorluk yaşadıkları, sorumluluklarını, eşyalarını, ödevleri ve harfleri unuttukları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Sürekli unutkanlığı çok fazla onun. Mesela ders yazıyor eve getiriyor ben hep öğretmenine sormak zorunda kalıyorum. Yani kafa bir yerde. Kalemimi, defterlerini unutuyor. Ödevlerinin yerini şaşırtıyor mesela 21-22 mi veriyor öğretmeni, onu 52-53 olarak yazıyor mesela, yani bu konuda çok zorlanıyoruz. (V1)”

“Bir de her yerde bir şeyini unuttur. (V2)”

“Unutması var herşeyi. Her yerde unutulabilir yani sinemaya gittiğinde bile atkısını unutup gelen bir çocuk. (V5)”

“Mesela p’leri bazen unutuyorum harfleri unutuyorum bazen, o yüzden şöyle okuyorum mesela bu neydi anne bu neydi sonra ö diyor sonra okuyorum. (Ö2)”

Başarısızlık temasında öğrencilerin yeteneksiz oldukları, konuları anlayamadıkları, geç öğrencikleri, dersleri yapamadıkları, yorumlama yapamadıkları ve yazı yazarken doğru yazamadıkları görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğrenirken zor öğreniyor, on kerede ancak öğreniyor. Ama ders dışındaki konularda hiç öyle değil. Ama derslerde başarısız. (V5)”

“Kaçırdığı noktalar dikkat gerektiren noktalar olduğu için mesela ilk seferde anlayamaya bilmiyor o yüzden birkaç kere anlatmak gerekiyor mesela tahtada birkaç kere anlattım çözülmesi gerekiyor yanlışlar yapıyor. Tekrar anlatıyorum bir tık daha ilerliyor tekrar anlatıyorum biraz daha ilerliyor hani tek seferde olmuyor. Beceri gerektiremeyen şeylerde de başarılı değil, kesices ya da görsel bir etkinlik yapıcısı mesela böyle ilgi çekici şeyler çıkaramıyor, tuhaf şeyler çıkarıyor. Sonra yapamadım başaramadım diyor. (SÖ1)”

“Benim anlattığımı anlamıyor, anlayamıyor. Bir anlatışta anlayamıyor, ona özel birebir anlatmak gerekiyor. Yönergeleri alamıyor, sıra ile verilen şeyleri hemen birden alamıyor.

Problemlerde bir kaç işlem varsa yapamıyor, onu devam ettirmekte güçlük çekiyor ama tek aşamalı basit seviyedekileri yapabiliyor. (SÖ2)”

“Çoğu derste zorlanıyor, birebir kaldığı zaman sınıfın seviye olarak gerisinden geliyor, anne özel olarak takviyesini yaparak ama geriden. Geç öğreniyor. (SÖ5)”

Okuyamama temasında öğrencilerin harfleri birleştiremedikleri, doğru okuyamadıkları ve okurken harfleri ya da cümleleri birbirlerine karıştırdıkları, okuduklarını anlayamadıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilmiş görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Dikkat etmediği için bildiği halde soruları okurken yanlış yapıyor. Harfleri karıştırıyor okurken ve bu yüzden heceleyerek okuyor. (V2)”

“Okuduğunu anlıyor ama kelimeyi zar zor okuyor. 1. Sınıfta hiç okuması yoktu, bu sene öğrendi. Yavaş okuyor. Okuma yaparken harfleri yanlış söylüyor mesela ayerine b diyor. Üstüne baskı kurarsan hepten karıştırıyor. (V4)”

“Düzgün okuyamıyor, bu yüzden okurken baştaki harfe bakıyor gerisini kafasına göre uyduruyor. Kendi okuduğunu anlayamıyor, ben anlatınca anlıyor. (V5)”

“Derslerimi yaparken cümleyi karıştırıyorum ben ödev yaparken. Annem kızıyor. Okuduğumu ben anlayamıyorum. Annem anlıyor. Cümleyi parmakla okuyorum, sonra kalemle okuyorum, masal da okuyorum ben kokulu. (Ö5)”

4.2.2.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Davranışsal Problemleri

DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal problemleri Tablo 18’de açıklanmıştır.

Tablo 18. DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal problemleri.

Tema	Kodlar
Zamanı yönetememe	İşleri sıraya koyup düzenleyememe
	Ödevi uzun sürede yapma
	Ödevi yetiştirememe
Derse katılmama	Kurallara uymama
	Derste başka şeylerle uğraşma
Psikomotor becerilerde zorlanma	Sakarlık yaşama
	Yavaş yazma
	Yanlış yazma
	Güzel yazamama

Tablo 18 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal problemleri.

Temalar	Kodlar
Psikomotor becerilerde zorlanma (devam)	İstenileni çizememe
	Yanlış kalem tutma
	Kesme/Yapıştırma yapamama
	Boyamada taşıma

Tablo 18’de öğrencilerin davranışsal problemleri; zamanı yönetememe, derse katılmama ve psikomotor becerilerde zorlanma temalarında sınıflandırılmıştır.

Zamanı yönetememe temasında var olan kodlar aracılığıyla öğrencilerin işlerini sıraya koyup düzenleyemedikleri, ödevlerini gereğinden fazla uzun sürede yapıp yetiştiremedikleri görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Görevini geniş zamanda otura kalka yapmak istiyor, zaten sürekli oturabilen bir çocuk değil. O yüzden çok uzun sürüyor ödevleri de. Oyalandığı için etkinlikleri de yetiştiremiyor. (SÖ1)”

Derse katılmama temasında öğrencilerin ders kurallarına uymadıkları ve ders anında ders dışındaki başka şeylerle ilgilendikleri görülmektedir. Bu konuda ifade edilmiş olan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Öğretmeni dersi toparlamasını, derse başlamasını söylediğinde ‘hayır ben yapmayacağım’ diyormuş, kalkıp tahtayı karalıyormuş. Öğretmen defterini çıkart deyince bile çıkartmıyormuş yani. Bu derece öğretmenini dinlemeyecek karşı koyacak diye hiç düşünmüyordum ama ilk gün farkettim, dışardan gördüm. Sınıfta rahat bir şekilde oturuyor, kendini kreşte sanıyor sanki, ayaklarını uzatmış masanın üstüne, derste toparlanmıyor. (V3)”

“Başka şeylerle ilgilenir, sürekli elinde bir kağıt boyama birseyler keser yapıştırır, tahtaya birsey yazdığımda yazar geçirir ama parmak kaldırıyım derse katılayım yok. (SÖ5)”

“Derste arkadaşım beni bazen oy alıyor, komiklik yapıyor mesela bende gülüyorum. (Ö3)”

Psikomotor becerilerde zorlanma temasında öğrencilerin sakarlık yaşadıkları, gereğinden fazla yavaş yazdıkları, yanlış yazdıkları, güzel yazamadıkları, çizilmesi istenilen şeyin aynısını çizemedikleri, yanlış kalem tuttıkları, kesme ya da yapıştırma yapamadıkları,

boyama yaparken taşırdıkları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

“B ve d’leri yazarken şekillerini farklı yapıyor ve bu sene bu oldu gecen sene yoktu farklı yapıyor şimdi. Bir de geç konuştuğu için dili tam dönüyor r’leri çıkartamıyor söyleyemiyor bu yüzden bunu yazarken de hata yapıyor. (V2)”

“Mesela tahtadan geçirirken tam geçiremediği noktalar oluyor, yazarken kaçırdığı eksiklikleri çok oluyor. Hani ben ona mesela şurayı düzelt dediğimde tekrar getirdiğinde tam olarak düzeltememiş oluyor. Muhtemelen benim söylediklerimi tam olarak toparlayıp yerinde düzeltip getiremiyor orada bazı kopukluklar var. Çizilmesi gereken bir şekli tam olarak geçiremiyor. Çizgilerle arası iyi değil. Sert çizgiler çiziyor, kalem tutuşu da set, yazı yazarken de sert. Net çizgiler oluşturamıyor. Kalem tutuşu normal değil, yamuk yumuk tutuyor belki de ondan. (SÖ1)”

“Ders yaparken bazen harfleri yanlış yazıyorum. (Ö3)”

4.2.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitimlere Dair Bulgular

4.2.3.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitim Türleri

DEHB’li öğrencilere yönelik verilmesi gereken eğitim türleri Tablo 19’da açıklanmıştır.

Tablo 19. DEHB tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitim türleri.

Tema	Kodlar
Eğitim türleri	Özel eğitim
	Sosyal beceri eğitimi
	Dikkat beceri eğitimi
	Disiplin eğitimi
	Ebeveyn eğitimi
	Öğretmen eğitimi
	Davranış düzenleme çalışmaları
	Kendini yönetmeyi öğretme
	Sınırları öğretme
	Sabretmeyi öğretme
	Kognitif rehabilitasyon
	Bedensel egzersizler

Tablo 19’da DEHB tanısı almış öğrencilere verilmesi gereken eğitim türleri sıralandırılmıştır.

Eğitim türleri temasında öneriler doğrultusunda öğrencilere verilmesi gereken eğitimler özel eğitim, sosyal beceri eğitimi, dikkat beceri eğitimi, disiplin eğitimi, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi, davranış düzenleme çalışmaları kendini yönetmeyi öğretme, sınırları öğretme, sabretmeyi öğretme, kognitif rehabilitasyon ve bedensel egzersizler olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Tedavilere ek olarak aynı zamanda kendini yönetebilme becerilerini, kendini organize edebilme becerilerini içeren eğitimler de oldukça önemlidir. (U3, D1)”

“Okul eğitimine ek olarak özel eğitim ve sosyal beceri eğitimleri verilmelidir. Özel eğitim çocuğun dikkatini artırıcı egzersizlerdir. Görsel işitsel dikkatin artırılması gibi etkinliklerdir. Sosyal beceri eğitimi de çok faydalıdır. Topluma uyum sağlamayı ve kendimizi uygun ifadeyi sağlar. Eğitimle dürtüleri ertelemeyi, kurala uymayı, iyi geçinmeyi, sıra beklemeyi öğrenir. (U3, D2)”

“Kullanılan ilaçla birlikte bu konunun eğitimini alan psikologlar tarafından dikkat eğitimi yapılmalı, aileyi de içine alarak da disiplin eğitimi yapılmalıdır. Kurallı ortamda yaşamayı öğrenmeleri gerekiyor, böylece kendini yönetme, başkalarının sınırı ile kişisel sınırı bilmeyi öğrenmelidir. (U9, D1)”

4.2.3.2. DEHB’li Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitimde Kullanılacak Etkinlikler

DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik verilmesi gereken eğitimde kullanılacak etkinlikler Tablo 20’de açıklanmıştır.

Tablo 20. DEHB tanısı almış öğrencilere kullanılacak etkinlikler.

Temalar	Kodlar
Zihinsel egzersizler	Kitap okutma ve soru sorma
	Sürelili egzersizler yaptırma
	Doğum tarihi, telefon numarası öğretme
	Kelime türetme
	Akılda tutma çalışması yaptırma
	Her sayıya ait sembollere uygun işlemleri yapma
	Hafıza kartları kullanma
	Yantra kartları kullanma

Tablo 20. DEHB tanısı almış öğrencilere kullanılacak etkinlikler.

Temalar	Kodlar
Zihinsel egzersizler (devam)	3-5 nesneyi almaya gönderme Önceden gidilmiş yerlere yalnız gönderme
İşitsel etkinlikler	Tekerleme söyleme Söylenileni tekrar ettirme Çocuğa masal anlatma Dikkatli dinleme çalışması
Görsel algı etkinlikleri	Görsel ilizyon etkinlikleri kullanma Resimi hatırlama Renklere göre nesneleri sıralama Büyükliğüne göre nesneleri sıralama Resimlerdeki eksik parçaları tespit etme, Resimlerin gölgelerini bulma Kaç tane geometrik şekil olduğunu bulma Resimlerin simetriğini ve negatifini bulma Resimdeki üçgenleri sayma Resimdeki gizli hayvanları bulma
Bulmacalar ve Bilmeceler	Sözcük avlama Kelime yerleştirme Yazıda istenilen harfleri buldurma Eksik harfli kelimeyi bulma Aynı olanı bulma Farkı/farklı olanı bulma Eşi olmayanı bulma Bilmece sorma Kareli sözcük bilmeceleri
Bedensel egzersizler	Sırta harf yazma ve tahmin ettirme Derin nefes alıp verme Kademeli gevşeme tekniği Rol oynama egzersizleri Çıplak ayakla ayakta durarak kollar yana açık ve gözler kapalı durma
Oyunlar	Yapboz oyunu Domino oyunları Tangram Satranç İsim şehir hayvan Kulak kulağa Pirinçte taş ayıklama Küçük legolar ile aynısını yapma

Tablo 20’de eğitim etkinliklerine dair öneriler; dikkat etkinlikleri, görsel algı etkinlikleri ve bedensel egzersizler temalarında sınıflandırılmıştır.

Zihinsel egzersizler temasında öğrencilerin dikkatlerini geliştirici çalışmaların kitap okutma ve soru sorma, süreli egzersizler yaptırma, doğum tarihi ve telefon numarası öğretme, kelime türetme, akılda tutma çalışması yaptırma, her sayıya ait sembollere uygun işlemleri yapma, hafıza kartları kullanma, yantra kartları kullanma, üç ila beş nesneyi almaya gönderme ve önceden gidilmiş yerlere yalnız gönderme olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Kitabı 5 dakika okut. Sobra onunla ilgili ayrıntı sor bilemezse tekrar okut. Ertesi gün süreyi uzat ve en az 40dakika okuyor konumuna getir. O zaman gelişir. (U1, D1)”

“4 kartta kelimeler var (çanta-martı-böbrek, çatı-kelebek-kibrit, küçük-kayık-gezme, limon –kitap-mırıl). Bunlara belirli bir süre baktır sonra biraz konuş ve daha sonra kelimeleri sor. Eğer sürdürülebilir dikkatte sorun varsa 3 haftada etkili bir egzersizdir. (U1, D3)”

“Çocuğun dikkatini odaklayabilmesini sağlayan dikkatini arttırıcı egzersizlerin çalışmasının yapılması oldukça fayda sağlamaktadır. (U3, D1)”

İşitsel etkinlikler temasında öğrencilerin dikkatlerini geliştiren çalışmaların karşılıklı tekerleme söyleme, söylenileni tekrar ettirme, çocuğa masal anlatma ve dikkatli dinleme çalışması yapma olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Çocuğunuzun işitsel dikkati için karşılıklı tekerleme söyleyebilirsiniz, siz bir mısra şiir okuyup ardından çocuğunuzdan aklında kaldığı kadarıyla şiiri tekrar etmesini isteyebilirsiniz. Çocuğunuza kısa bir hikaye okuyup hikaye ile ilgili soru sorabilirsiniz veya hikayeyi anlatmasını isteyebilirsiniz. (K7)”

“Anne babalar, evde çocuklarının dikkat toplama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Örneğin, çocukla birlikte resimli çocuk kitaplarına bakma, çocuğa masal anlatma, dinlediği masalları tekrar etmesini isteme gibi. (K20)”

Görsel algı etkinlikleri temasında öğrencilere görsel ilizyon etkinlikleri kullanma, resimi hatırlama, renklere göre nesneleri sıralama, büyüklüğüne göre nesneleri sıralama, resimlerdeki eksik parçaları tespit etme, resimlerin gölgelerini bulma, kaç tane geometrik şekil olduğunu

bulma, resimlerin simetriğini ve negatifini bulma, resimdeki üçgenleri sayma ve resimdeki gizli hayvanları bulma etkinliklerinin uygulanması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Görsel bellek testi denir buna. 4 resme 30 saniye baktır. Bunlar farklı resimlerdir; ev, saat, kitap ve dondurmada oluşan. Sonra biraz farklı şeylerden bahset. Sonra resimlerin ayrıntılarını sor. (U1, D1)”

“Siyah beyaz resimde gizli bir köpek resmi, kimler köpeği gördü? (U1,D3)”

“Resimde kaç yüz var bul, resimde kaç at var bul, beyaz çizgi hangi renk çizgiye denk geliyor bul tarzında egzersizler yapılmalı. (U1, D4)”

Bulmacalar ve bilmeceler temasında sözcük avlama, kelime yerleştirme, yazıda istenilen harfleri buldurma, eksik harfli kelimeyi bulma, aynı olanı bulma, farklı/farklı olanı bulma ve eşi olmayanı bulma, bilmece sorma ve kareli sözcük bilmecelerinin yapılması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Bu Bourdon egzersizidir. Bir sayfa yazı ver. 120 saniyede k harflerini bulsun sonra süresiz dikkatlice tekrar bulsun. İkisinin arasındaki fark dikkat bilgisi verir. Bu egzersizi hergün farklı harf ile yap. Sonra harf sayısını artır. Bu sınavlara yapılan basit hataları azaltır. (U1, D1)”

“Resim parçalarını birleştirmesi ile çözülen bulmacalar, kareli sözcük bilmeceleri, matematik bilmeceleri ve özellikle satranç dikkat toplamayı gerektiren uğraşlardır ve zihnin bir noktada toplanması yeteneğini geliştirecek niteliktedir. (K19)”

Bedensel egzersizler temasında öğrencilerin sırtına harf yazma ve onu tahmin ettirme, derin nefes alıp verme, kademeli gevşeme tekniği, rol oynama egzersizleri ve çıplak ayakla ayakta durarak kollar yana açık ve gözler kapalı olarak bir dakika durma etkinliklerinin uygulanması gerektiği görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşler şunlardır:

“Sıkılma egzersizidir bu; derin neseף al, 6 saniye tut. Yavaşca ağızdan ver. 4 kez yap rahatla sonra işine devam et. Bunu 3 gün yap. (U1,D1)”

“Günde bir dakika boyunca çıplak ayakla ayakta. Gözleri kapat, kolları yana aç yalpalamadan bekle. (U7, D2)”

“Çocuğun sırtını ikiye böl sağ ve sol olarak, sağ kısımda yaptıklarımızı sol, sola yaptıklarımızı sağ beyin algılayacak. Bir büyük harf çiz kalemle ya da parmakla sırtına, çocuk hissederek bilmesi gerekiyor. Çocuk hangi lobda biliyorsa o lob iyi çalışıyor demektir. Sonra küçük harfleri yap. Sonra rakamlarla başla bir haneli iki haneli vs. devam edilebilir. (U7, D3)”

Oyunlar temasında öğrencilere yapboz oyunu, domino oyunları, tangram, satranç, isim şehir ve hayvan oyunu, kulak kulağa oyunu, pirinçte taş ayıklama ve küçük legolar ile aynısını yapma oyunlarının oynatılması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Bizim bildiğimiz piriç ayıklamak mesela. Pirincin içine 10 küçük taş at. Süreli olarak bulunsun. Küçük legolarla bir şeyin aynısını ona bakarak yapmak mesela. Bir de 1 kitap verin, 10 sayfa belirleyin 10 dakikada okusun sonra ayrıntıları sorun. (U1, D4)”

“Anne babalar çocuklarının oyun oynamaya ve gevşemeye olan ihtiyaçları için uygun fırsatlar yaratabilirler. Örneğin, belli şekillerin parçaları birleştirilerek oluşturulması, yapboz oyunları, legolar, domino oyunları, zar oyunları. (K20)”

4.2.3.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Verilmesi Gereken Eğitimlerde Dikkat Edilecekler

DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik verilmesi gereken eğitimlerde dikkat edilecekler Tablo 21’de açıklanmıştır.

Tablo 21. DEHB tanısı almış öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilecekler.

Temalar	Kodlar
Eğitim ortamı	Fazla uyarıcı olmayan ortam
	Motive edici ortam
	Mevcutun az olması
	Yardımcı liderin bulunması
Eğitim süresi	Dikkat süresine göre çalışma süresi belirleme
	Ortalama çalışma süresi 10-15 dakika
	Her çalışmada çalışma süresini uzatma
	Belirli saatlerde çalışma
	Eğitimin süresi en az 8 hafta
Katılımcı nitelikleri	En fazla 8 katılımcı
	Cinsiyet dağılımının benzer olması
Eğitimci nitelikleri	Sabırlı ve hoşgörülü bir tutum
	Üretkenliği teşvik eden diyalog

Tablo 21 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilecekler.

Temalar	Kodlar
Eğitimci nitelikleri (devam)	İlgi çekici bir dil
	Güler yüzlülük
Eğitim durumları	Dikkat çekici öğrenme yaşantıları
	İlgi çekici uyarıcılar kullanma
	Yaşa uygun malzeme kullanma
	Farklı öğretimsel teknikler kullanma
	Sık tekrarlar yapma
	Mola zamanı kullanma
	Dinlenmek için etkinlik değiştirme
	Geri bildirim verme
	Simgesel ödül ve yaptırım sistemi kullanma
	Yaparak yaşayarak öğrenme
	Aile katılımı sağlama
	Öğrencilere görev verme
	Etkinlikler kolaydan zora olmalı
	Etkinliklerdeki hatalarını öğrencilerin kendileri bulması
	Egzersizleri süreli gerçekleştirme
Yönerge nitelikleri	Dikkat çekici
	Kısa
	Açık
	Somut
	Bir defade bir yönerge verme

Tablo 21’de DEHB tanısı almış öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilecekler; eğitim ortamı, eğitim süresi, katılımcılar, eğitimci, eğitim durumları ve yönergeler temalarında sınıflandırılmıştır.

Eğitim ortamı temasında öğrencilere verilecek eğitimlerde ortamın fazla uyarıcı olmayan özellikte olması, motive edici ortam olması, eğitim verilen sınıf ya da grupta mevcutun az olması gerektiği ve eğitimciye ek olarak yardımcı liderin bulunması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Çocuğun ders çalıştığı ortam dikkat dağıtıcı öğelerden arındırılmalıdır. (U3, D4)”

“Reynell çocuğun herhangi bir durum ya da nesneye dikkatini yoğunlaştırabilmesi için dikkat eğitimi yapılacak ortamda çok fazla uyarıcı olmamasına önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. (K12)”

“Ayrıca dikkat dağınıklığı olan çocuklardan oluşturulacak gruplarda yardımcı bir liderin çalışmaya dahil olması faydalı olabilir. (K13)”

Eğitim süresi temasında eğitim esnasında dikkat süresine göre çalışma süresinin belirlenmesi gerektiği, ortalama çalışma süresinin 10 ila 15 dakika civarında olması gerektiği, her çalışmada çalışma süresinin uzatılması gerektiği, her zaman belirli saatlerde çalışılması gerektiği ve eğitimin en az 8 hafta sürmesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Çalışmalar 10-15 dakika sürmeli ve hafta içine dağıtılmalıdır. En az 8 hafta sürmelidir. (K19)”

“Özdoğan’a göre çocuklarla belli saatlerde çalışmak, çocuğun yaşına uygun çalışma malzemesi kullanmak, çalışma süresini çocukların yaşına göre ayarlamak, her çalışmada çalışma süresini uzatmak, çalışma bittikten sonra uygun bir şekilde ödüllendirmek, korkudan uzak, motive edici bir ortamda sunmaya dikkat etmek gerekmektedir. (K11)”

Katılımcı nitelikleri temasında yapılacak çalışmada en fazla 8 katılımcının olması gerektiği ve grubun cinsiyet dağılımının benzer olmasına dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Şimdiye kadar yapılan dikkat toplama çalışmalarında genellikle çocuklarla bireysel çalışılmış, böylece çocuğun dikkatinin dağılmaması sağlanmıştır. Fakat doğal sınıf ortamlarında genellikle çocuklar diğer çocuklarla bir arada olduklarından dikkat toplama çalışmalarının gruplar halinde yapılmasının daha gerçekçi olacağı düşünülmektedir. (K19)”

Eğitimci nitelikleri temasında öğrencilere eğitim verecek eğitimcinin sabırlı ve hoşgörülü bir tutuma sahip olması gerektiği, öğrencileri ile üretkenliği teşvik eden diyalog kurması gerektiği, ilgi çekici bir dil kullanması gerektiği ve güler yüzlülü olması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Tabiki bu süreçte çocuğa sabırlı ve hoşgörülü yaklaşılması gerekmektedir. (U3, D4)”

“Dikkat toplama çalışmalarında sabır, güler yüzlülük, gergin olmayan bir ortam gereklidir. Çocuğa öyle bir ortam hazırlanmalı ki çocuk bu ortamda kendini rahat hissedebilsin, ortamdan korkmasın ve başarısının ölçüldüğü duygusunu yaşamasın. (K19)”

“Öğretmenlerin sınıfta heyecanlı, coşkulu, vurgulu ve ilgi çekici bir dil kullanmaları öğrencilerin dikkat toplama becerilerini artırır. (K20)”

Eğitim durumları temasında öğrencilere dikkat çekici öğrenme yaşantılarının sunulması gerektiği, ilgi çekici uyarıcıların kullanılması gerektiği, öğrencilerin yaşına uygun malzemelerin kullanılması gerektiği, farklı öğretimsel tekniklerin kullanılması gerektiği, eğitim esnasında sık tekrarların yapılması gerektiği, mola zamanı uygulanması gerektiği, dinlenmek için etkinliklerin değiştirilmesi gerektiği, öğrencilere geri bildirimler verilmesi gerektiği, simgesel ödül ve yaptırım sisteminin kullanılması gerektiği, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmesi gerektiği, eğitimlere aile katılımının sağlanması gerektiği, hareketli öğrencilere görev verilmesi gerektiği, etkinliklerin kolaydan zora sıralanması gerektiği, etkinliklerdeki hataları öğrencilerin bulmasına fırsat verilmesi gerektiği, egzersizlerin süreli gerçekleştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Dinlenmek için etkinliği değiştirmek gerekir. (U1, D3)”

“Egzersizler süreli olmalıdır, süresiz bir anlamı yoktur dikkat için. (U1, D4)”

“Özellikle çocukta Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olduğu akıldan çıkartılmamalıdır. Çocuğun ders çalışma dikkat süresilerinin dikkat sürelerine göre planlanması gerekmektedir ve mutlaka mola verilmelidir. Bunun yanında çocuğun dikkatini odaklayabileceği görevler verilmeli, o yönergeleri izlemesi ile ilgili sürekli çocuğa geri bildirim verilmelidir. Aynı zamanda uzmanla işbirliği içinde ödül ve yaptırım sistemlerinin düzenlenmesi gerekir. Çocukla ilgili bir hareketlilik gözleendiğinde hemen ona hareketli görevler verilmesi işe yarar olacaktır. (U3, D4)”

“Organizma, her durumda uyaran grupları üzerinde farklı biçimlerde odaklanma eğilimindedir. Başlangıçta yoğunlaşılın uyaran grubu, süreç içinde organizma tarafından yeterince anlamlı ve amaca uygun bulunmazsa geri plana düşebilir. Dolayısıyla öğretim yaşantılarının dikkat çekici ve ilginç olmasına özen gösterilmelidir. (K12)”

Yönerge nitelikleri temasında öğrencilere verilecek yönergelerin dikkat çekici, kısa, açık, somut olması gerektiği ve bir defada yalnızca bir yönerge verilmesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Çocuğa verilen yönergeler kısa, somut ve açık şekilde olmalıdır. (U3, D4)”

“Öğretmenler öğrencilere bir defada bir yönerge vermelidirler. Aynı anda birden fazla yönerge vermek, öğrencilerin hiçbirini anlamamalarına ve yapamamalarına neden olur ve öğrenciler kendilerini başarısız hissedebilirler. (K20)”

4.2.4. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Uygulanması Gereken Çözümlere Dair Bulgular

4.2.4.1. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Uygulanması Gereken Çözüm Yöntemleri

DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik uygulanması gereken çözüm yöntemlerine dair öneriler Tablo 22’de açıklanmıştır.

Tablo 22. DEHB tanısı almış öğrencilere uygulanacak çözüm yöntemleri.

Temalar	Kodlar
Bireye yönelik	Özel eğitim
	Sosyal beceri eğitimi
	Dikkat eğitimi
	İlaç tedavisi
	Davranışçı terapiler
	Kognitif stratejilere dayalı terapiler
	Neurofeedback
	Bilişsel davranışçı terapiler
	İq-up yöntemi
	Sağlıklı beslenme düzeni oluşturma
	Düzenli spor yapma
	Görsel-işitsel algı geliştirme
	Disiplin eğitimi
	Planlama becerilerine yönelik pedagojik terapi
	Özgüven arttırmaya yönelik psikoterapi
	Rehberlik servisinden yararlanma
	İlaçsız beyin eğitimi (nöroplastisti)
Aileye yönelik	Aile eğitimi
	Aile danışmanlığı
	Evlilik terapisi
Eğitim kurumuna yönelik	Öğretmen eğitimi
	Personel eğitimi

Tablo 22’de çözüm yöntemlerine dair öneriler; bireye yönelik çözüm yöntemleri, ebeveyn yönelik çözüm yöntemleri ve eğitim kurumuna yönelik çözüm yöntemleri temalarında sınıflandırılmıştır.

Bireye yönelik çözüm yöntemleri temasında özel eğitim, sosyal beceri eğitimi, dikkat eğitimi, ilaç tedavisi, davranışçı terapiler, Kognitif stratejilere dayalı terapiler, Neurofeedback, Bilişsel davranışçı terapiler, İq-up yöntemi, Beslenme, Düzenli spor, Görsel-işitsel algı geliştirme, Disiplin eğitimi, Planlama becerilerine yönelik pedagojik terapi, Özgüven arttırmaya yönelik psikoterapi, Rehberlik servisinden yararlanma ve İlaçsız beyin eğitimi (nöroplastisti) yöntemlerinin tedavi yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Eğer dikkati toplamakta kullanılan moleküllerde bir sorun varsa belki bir ilaç tedavisi gerekebilir. Ama davranışların kontrolünde bir problem varsa orada davranış bilimlerinden yararlanılabilir. (U2, D8)”

“Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tedavisinde kullanılan pek çok kanıta dayalı ve etkili tedavi yöntemleri vardır. Bunlardan birincisi davranışçı terapilerdir, aynı zamanda kognitif stratejilere dayalı terapiler uygulanmaktadır. Tabiki özel eğitim de bir tedavi seçeneğidir. Aynı zamanda sosyal becerilerini destekleyen sosyal beceri eğitimi, ailelere çocuğa nasıl yaklaşması gerektiğini öğretene aile danışmanlığı ve ilaç tedavisi bu tedavilerden bazılarıdır. Davranışçı terapiler ile ilaç tedavilerinin bir arada kullanıldığı tedavinin en etkili ve işe yarar tedavi olduğu kanıtlanmıştır. (U3, D1)”

“Kognitif stratejilere dayalı terapiler de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun tedavisinde oldukça etkilidir. Bunlar çocuğun kendini gözlemleyebilmesini, dikkatini arttırabilmesini, odaklayabilemsini, dürtüselliğini durdurabilmesini, içinden gelen davranışları erteleyebilmesini sağlayan belli düşünme stratejilerine dayalı terapilerdir. Aynı zamanda bir sorunla karşılaştığı zaman nasıl çözebileceğini öğrenmiş olur. (U3, D5)”

“Bu biyolojik bir problem ve akademik hayatta ilgili ilaç kullanmak gerekli ama ilaç herşey değildir. Davranış problemleri için terapinin olması gereklidir. (U4, D2)”

Aileye yönelik çözüm yöntemleri temasında aile eğitimi, aile danışmanlığı ve evlilik terapisi olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Dikkat eksikliğinde anne eğitimi çok önemlidir. Bir çocuğun terapisti annesidir. Doktora ayda bir gidilmekle çözülmez. Anneler eğitilmelidir. (U1, D4)”

“DEHB tedavisinde kullanılan yöntemlerden diğer psikososyal tedaviler ise; bireysel terapiler, sosyal beceri eğitimi, aile terapisi ve evlilik terapisi. (K4)”

Eğitim kurumuna yönelik çözüm yöntemleri temasında öğretmen eğitimi ve personel eğitimi olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Lauth ve Naumann tarafından, sınıfından DEHB’li öğrencisi olan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış öğretmen eğitim programı, okulda DEHB ve oluşumu konusundaki güncel bilgilere ve bu bozuklukla bağlantılı olarak sınıf ortamındaki iletişime yönelik bilgilere dayanmaktadır. Bu eğitimin uygulandığı araştırmalar olumlu sonuçlar almış ve etkisi kanıtlanmıştır. (K14)”

4.2.4.2. DEHB Tanısı Almış Öğrencilere Yönelik Çözümlere Destek İşlemler

DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik çözümlere destek işlemler dair bulgular Tablo 23’te açıklanmıştır.

Tablo 23. DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik çözümlere destek işlemler.

Temalar	Kodlar
Çocuğu tanıma	Dehb hakkında bilgi sahibi olma
	DEHB’nin çocuktaki düzeyini öğrenme
	DEHB’nin çocuğa etkisini belirleme
	Öğrenci davranışlarını tespit etme
	Öğrenme stilini öğrenme
	Erken dönemde tanılama
	Çocuğa özgü tedavi uygulama
	Çocuğa özgü ödevlendirme
	Kısa süreli sınavlarla sık sık değerlendirme
	Çocuğa göre öğrenme ortamını düzenleme
	Ön sırada pencerden uzak oturtma
	Spor ve sanat etkinliklerine yönlendirme
İşbirliği içinde olma	Aile, doktor ve okulun iletişim halinde olması
	Rehber öğretmen ve psikolojik danışmandan destek alma
	Bütünleyici tedavi uygulama
	Psikiyatristin düzenli takibi
Uyarıcıları düzenlemeleri	Görsel uyarıcıları azaltma
	Dış uyaran sesleri azaltma
	Tek bir oyuncakla en az 25 dk oynama
	Televizyonda sık kanal değiştirmeme
	Ekran süresini 40 dakikadan fazla tutmama

Tablo 23 (Devam). DEHB tanısı almış öğrencilere yönelik çözümlere destek işlemler.

Temalar	kodlar
Disiplin yöntemleri kullanma	Çocuğu olduğu gibi kabul etme
	Olumlu tutumda olma
	Tutarlı olma
	Uygun iletişim becerileri kurma
	Etkili yönerge verme
	Uygun model olma
	Sorumluluk verme
	Kural koyma
	Günlük rutinler oluşturma
	Olumlu pekiştirme kullanma
	Somut ödüllendirme
	Davranışsal kontrat yapma
	Mola yöntemini kullanma
	Çocuğa özel zaman ayırma
	Davranış takibi yapma

Tablo 23'te çözümlere destek işlemler; uygulanan tedaviye ek düzenlemeler ve çevre düzenlemeleri temalarında sınıflandırılmıştır.

Çocuğu tanıma temasında DEHB hakkında bilgi sahibi olma, DEHB'nin çocuktaki düzeyini öğrenme, DEHB'nin çocuğa etkisini belirleme, öğrenci davranışlarını tespit etme, öğrenme stilini öğrenme, erken dönemde tanılama, çocuğa özgü tedavi uygulama, çocuğa özgü ödevlendirme, kısa süreli sınavlarla sık sık değerlendirme, çocuğa göre öğrenme ortamını düzenleme, ön sırada pencereden uzak oturtma ve spor ve sanat etkinliklerine yönlendirme olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Öncelikle bir davranış analizi yapılması gerekir. Örneğin çocuğun olumsuz davranışı ne zaman, kiminle, neredeyken ortaya çıkıyor? Bu davranış öncesinde veya davranışa zemin hazırlayan uyaranlar nelerdir? Bu davranışı yaptıktan sonra çocuk ne elde ediyor? Bunların öncelikle iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekir. (U3, D5)”

“Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yapılan tedavinin çocuğa özel olarak hazırlanması gerekmektedir. Aile tanyı alsa bile çocuğun kendine özgü dikkatini toplamakla ilgili farklı problemleri olabilmektedir. (U3, D1)”

“Erken tedavi edilmezse ilerde karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu olabilir o yüzden küçük yaşta tedavi edilmelidir. (U4, D2)”

“Dikkat eksiliği hiperaktivite bozukluğu eğer erken yakalanırsa çok kolay ve iyi şanslı bir hastalıktır. Birinci ve ikinci sınıfta yakalanması tedaviye yanıt alnamınca çok önemlidir. (U6, D1)”

İşbirliği içinde olma temasında aile, doktor ve okulun iletişim halinde olması, rehber öğretmen ve psikolojik danışmandan destek alma, bütünüleyici tedavi uygulama ve psikiyatristin düzenli takibi olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Tedavi yanında beslenmeye dikkat etmek, rehberlik servisinde konuşma, okulda davranış düzenlemek, aile ilişkilerini düzenlemek, ebeveyn tutumlarını düzenlemek bunlar hepsi bir arada olmalıdır. (U12, D1)”

Uyarıcıları düzenleme temasında görsel uyarıcıları azaltma, dış uyaran sesleri azaltma, tek bir oyuncakla en az 25 dk oynama, televizyonda sık kanal değiştirmeme ve ekran süresini 40 dakikadan fazla tutmama olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“İki yaşında çocuğun önüne oyuncakları yığmak dikkati bozmaya yani ön lobu bozmaya başlar. Çocuk buna alışıyor ve sabır sebat kararlılık göstermemeyi öğreniyor bu da dikkati dağıtıyor. Sabretmeyi öğretmek için de bir oyuncakla en az 25 dakika oynamalı ve hergün sadece bir oyuncak olmalıdır. (U1, D1)”

“Çocuk sıkılınca kanal değiştirilmemelidir. (U1, D4)”

“Bebek odaları sade olmalıdır. (U1, D4)”

“Altı ile dokuz yaş arası çocuklarda toplam ekran süresi 40 dakikadır. (U7, D1)”

Disiplin yöntemleri kullanma temasında çocuğu olduğu gibi kabul etme, olumlu tutumda olma, tutarlı olma, uygun iletişim becerileri kullanma, etkili yönerge verme, uygun model olma, sorumluluk verme, kural koyma, günlük rutinler oluşturma, olumlu pekiştirme kullanma, somut ödüllendirme, davranışsal kontrat yapma, mola yöntemini kullanma, çocuğa özel zaman ayırma ve davranış takibi yapma olduğu görülmektedir. Bu konudaki görüşler şunlardır:

“DEHB olan çocukların bazılarında istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak, olumlu davranışlar geliştirmek ve sorumluluk almalarını sağlamak için ilk basamaklarda yapılanlar yeterli olmayabilir. Daha önceki aşamalarda aktarılan uygulamaların işe yaramadığı durumlar için sistemli ve tutarlı bir motivasyon sistemi gerekebilir. Bu amaçla somut ödüllendirme sistemleri kullanılır. (K4)”

“Çocuklar, ev yaşamıyla ilgili kurallar hakkında bilgilendirilmeli ve bu kurallara uymadıkları zaman ne gibi sonuçlarla karşılaşabilecekleri onlara anlatılmalıdır. Çocuklar ev yaşamıyla ilgili bir takım sorumluluklar almalıdırlar. Anne babalar yaptıkları işlerde (örn. yemek masasını hazırlamak ya da musluğu tamir etmek gibi) çocuklarının yardım etmesine izin vermeli ve onların bu konudaki başarılarını övmelidirler. (K20)”

4.2.4.3. DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Yaşantıları İle İlgili Dikkat Etmeleri Gerekenler

DEHB tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenlere dair bulgular Tablo 24’te açıklanmıştır.

Tablo 24. DEHB tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenler.

Temalar	Kodlar
Tüketilmesi gereken besinler	Omega-3
	B6 ve B12 vitaminleri
	Çilek ahududu kürü
	Limon melissa çayı
	Ginkgo Biloba çayı
	Buğday ekmeği
	Çinko
	Demir
	Magnezyum
	Üzüm
	Hurma
	Pancar pekmezi
	Çörek out
	Dut pekmezi
	Havuç suyu
Tüketilmemesi gereken besinler	Asitli içecekler
	Hazır meyve suları
	Kafeinli içecekler
	Katkılı gıdalar

Tablo 24. DEHB tanısı almış öğrencilerin yaşantıları ile ilgili dikkat etmeleri gerekenler.

Temalar	Kodlar
Tüketilmemesi gereken besinler (devam)	Jelatin
	Şeker
	Salam
	Sucuk
	Trans ve doymuş yağlar
	Paketli gıdalar
Uyku tavsiyesi	Öğle saatlerinde yarım saat süre ile
Spor tavsiyesi	Karate
	Judo
	Aikido
	Motor beceri eğitimleri

Tablo 24’te yaşantılarına dair öneriler; tüketilmesi gereken besinler, tüketilmemesi gereken besinler ve uyku tavsiyesi temalarında sınıflandırılmıştır.

Tüketilmesi gereken besinler temasında öğrencilerin omega-3, B6 ve B12 vitaminleri, çilek ahududu kürü, limon melissa çayı, ginkgo biloba çayı, buğday ekmeği, çinko, demir, magnezyum, üzüm, hurma, pancar pekmezi, dut pekemzi ve havuç suyu tüketmesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“B12 ve çinko tüketmesi gerekir. (U1,D3)”

“Limon Melissa kürü öğleden önce, öğleden sonra ve akşam-bir tutam 5 ila 6 gram, günde en az iki kez bir hafta içinde tüketilmelidir. Bu kür sakinleştirir ama alışkanlık haline getirilmemelidir. Aynı zamanda B6 vitamini gerekir. (U5, D1)”

“7-8 adet çilek çatalla ez; üzerine 7-8 ahududu çatalla ez. Düzenli olarak bir ay her gün kahvaltı sonrası yedir;dikkate iyi gelir, abur cuburdan uzaklaştırır, diyabete de karşıdır. (U5, D2)”

“Akşam yatarken çay bardağı kadar taze sıkılmış havuç suyu üç ay boyunca düzenli içilmelidir. (U5, D2)”

“Pancar pekmezi (1 çay bardağı) ve çörek otu (çocuğun büyüklüğüne göre 1 çay kaşığından bir tatlı kaşığına kadar çörek otunu havanda ez pekmeze kat) karıştırılır. Pancar

pekmezi bulunmazsa üzüm ya da dut pekmezi kullanılabilir. Bu karışım sınav öncesi verilebilir. Odaklanmayı sağlar. (U13, D1)”

Tüketilmemesi gereken besinler temasında öğrencilerin asitli içeceklerden, hazır meyve sularından, kafeinli içeceklerden, katkılı ve paketli gıdalardan, jelatin ve şekerden, salam ve sucuktan, trans ve doymuş yağlardan, paketli gıdalardan uzak durması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

“Asitli içecekler içilmemelidir. Katkılı gıdalardan, jelatinlilerden uzak durulmalı; beslenmeye dikkat edilmelidir. (U5, D1)”

“Gazlı içecekler, hazır meyve suları, renk ve aroma katkılı sütler, kafein içeren içecekler (çay, kahve, enerji içecekleri, kolalı içecekler), cips ve diğer atıştırmalık çerezler, tüm boyalı gıdalar, şekerlemeler, çikolatalar, hazır kekler, bisküviler, hazır tatlılar, pudingler, et suyu, tavuk suyu tabletleri, hazır toz çorbalar, salam, sucuk gibi raf ömrü uzun et ürünleri, hazır konserveler tüketiminden kaçınılması gereken gıdalardır. (K4)”

Uyku tavsiyesi temasında öğrencilerin öğle saatlerinde yarım saat süre ile uyuması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüş aşağıda sunulmuştur:

“Dikkat dağınıklığı için öğlen yarım saat çocuklar uyutulmalı. (U5, D4)”

Spor tavsiyesi temasında öğrencilerin karate, judo, aikido, yoga gibi sporlar ve diğer motor beceri eğitimlerine dahil olması gerektiği, düzenli olarak egzersiz yapması gerektiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Küçük yaştan itibaren fizyoterapi programı almaları, özel eğitimle motor beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Bazı çalışmalar karate, judo, aikido gibi sporların yürütücü işlevlere iyi geleceğini belirtmektedir. (K3)”

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçları problemlere ait başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Probleme Dair Sonuçlar

Araştırmanın birinci probleminde ilkökul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanılama sürecine ilişkin sonuçlar şu şekildedir;

Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin DEHB belirtileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve olumsuz davranışlar sergileyen her öğrenciyi DEHB’li olarak yorumladıkları görülmüştür. Bu durumda sınıflarında çoğu öğrenciyi hiperaktif ya da dikkati eksik olarak tanımlayan öğretmenler gerçekten DEHB sorunu yaşayan öğrencilerini diğerlerinden ayırt edemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu belirtileri her bireyin sergileyebileceği davranışlardan oluşmaktadır. Bu durumda dikkatsizlik ya da hareketlilik içeren davranışlar sergileyen bireylere çevreleri tarafından tembel, sorumsuz, dikkatsiz, hiperaktif gibi yakıştırmalar yapılması söz konusu olmaktadır (Ercan, 2017). Bu yakıştırmalar genelde hareketlilik yönündeki davranışlarda daha çok görülmektedir. Fakat dikkat ile ilgili sorunların fark edilmesi her zaman daha zordur (Gümüş, 2015).

Araştırma sonucunda Bourdon dikkat testinin öğrencilerin dikkat güçlerini ölçmede yeterli olduğu ve testten alınan puanın 90 puandan az olması durumunda DEHB’den şüphe duyulabileceği belirlenmiştir. Bourdon testi gibi diğer d2 dikkat testi ve Conners derecelendirme ölçekleri de dikkat becerisini ölçmede etkilidir. Gerçek tanının konulabilmesi için bu test ve ölçeklerin sonuçları değerlendirilerek psikiyatriste yönlendirme yapılmalıdır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu belirtileri herhangi bir zaman diliminde herhangi bireyde gözlemlenen davranışlardır. Bireyin DEHB’li olup olmadığıyla ilgili güvenilir yorumlar yapmak için belirli davranışların hep bir arada bulunmasına ve belirli süredir var olmasına dikkat etmek gerekir (Yazgan, 2010). Bu konuda öğretmen ve ebeveynlere fikir verebilecek test ve yöntemler okuma yazma testi, sorulan sorulara yanıt verme, dikkat testleri, derecelendirme ölçekleri ve daha fazlası olarak sıralanmaktadır (Şimşek, 2014).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısını çocuk ve ergen psikiyatristleri koymaktadır. DEHB tanısı koyulması sürecinde psikiyatristin, bazı psikometrik testler ve görüntüleme yöntemlerini yalnızca fikir edinmek için kullanması söz konusudur (Gümüş, 2015). Bu test ve yöntemler tek başına DEHB tanısı konulmasında yeterli olmasa da hekimin topladığı bilgilerle kıyaslanarak doğru tanıya ulaşılmasına yardımcı olmaktadır (Semerci ve Turgay, 2014).

DEHB hakkında şüphe duyulan bireylerin aileleri, çocuklarının etiketlenmesinden ya da ilaç tedavisinden çekindikleri için uzmana başvurmadan vazgeçme eğilimindedirler. Öğrencilerin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış olmaları halinde ise durum aileler tarafından gizlenmeye çalışılmakta ve öğretmenleri bu konuda bilgilendirilmemektedir.

DEHB tanısı alma ve tedaviyi sürdürme sürecinde ailenin hekime nasıl geldiği önem teşkil etmektedir. Aile kendi şüpheleri ile mi hekime başvurdu, öğretmen ya da okul tarafından mı yönlendirildi, okulun çocukla ilgili önceki söylemleri mi aileyi mecbur bıraktı? Tüm bu etkenler ailenin tanı ve tedavi sürecindeki tutumunu etkilemektedir (Semerci ve Turgay, 2014). Ailenin kendi düşünceleri nedeniyle başvurması halinde tanıyı kabullenmesi ve tedaviyi sürdürmeye istekli olması söz konusuysa, ailenin hekime bireyin öğretmeni tarafından yönlendirilmesi halinde aile uzmana gitmeye daha az istekli olmakta ve bu isteklilik oranı öğretmenin çabası ile de yakından ilişki bulunmaktadır (Yazgan, 2016).

Bireyin öğretmeni, bireyi tanımadan ya da farklı öğretim yöntemleri kullanma, çevre düzenleme, rehberlik servisine yönlendirme, test ve ölçekler uygulama gibi gerekli başka çalışmaları yapmadan ailenin doktora gitmesini istemesi durumunda aile, öğretmenin isteğini kabul etmekte zorlanmakta, öğretmene karşı ön yargılı olmakta ve hatta öğrencinin öğretmeni tarafından etiketleneceğini ve dışlanacağını düşünmektedir. Ailenin bunları düşünmesine neden olan en büyük etken ise çevreden “benim çocuğumda küçükken öyleydi, büyüdükçe düzelir”,

“çok zeki çocuklar böyle olur”, “şımarıklığından yapıyordur”, “boşuna ilaç kullanıyıyorlar çocuklara, bağımlılık yapar” gibi duydukları söylemlerdir (Ercan, 2017). Bu düşünceleri doğuran sebep ise ailelerin DEHB hakkındaki bilgisizliği ya da yanlış bilgilerine güvenmeleri olarak görülebilir. Öncelikle insanların DEHB’nin bir rahatsızlık olduğunu bilmemesi ya da zamane uydurması olarak görmesi, zeka sorunu yaşamayan bireyde de DEHB olabileceğinin bilinmemesi ya da zeki çocukların hiperaktif olması gerektiğine inanılması gibi durumlar bunlara örnek gösterilebilir (Şimşek, 2014). Araştırmada psikiyatriste yönlendirmeden önce velilerle yapılan görüşmelerde psikiyatriste gitme konusunda karar alan velilerin sonraki süreçte doktora gitmekten vazgeçtikleri ve DEHB tanısına sahip olan öğrencinin öğretmenin öğrencinin tanısı hakkında bilgisi olmadığı ve ailelerin uzmanların önerdiği tedaviyi uygulamadıkları görülmüştür.

5.1.2. İkinci Probleme Dair Sonuçlar

Araştırmanın ikinci probleminde ilkökul kademesinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik ulaşılan sonuçlar bireye kazandırılması gereken nitelikler ve verilmesi gereken eğitimin nitelikleri başlıklarında açıklanmıştır.

5.1.2.1. DEHB’li Bireylere Kazandırılması Gereken Niteliklere Dair Sonuçlar

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler şu şekildedir;

İhtiyaç analizi sonucuna göre Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylerin nörolojik olarak beyin yapılarında yavaşlık, küçüklük ve dopamin azlığı ve aynı zamanda beyin ön bölgelerinde daha az kanlanma, az glukoz tüketimi ve zayıf sinyal iletişimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DEHB, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında karşılaşılan herhangi bir travma ürünü olarak ortaya çıkarak anne babadan bireye miras olarak kalmaktadır (Ercan, 2017). Bu durum DEHB’nin genetik aktarımla taşınabildiğini ve özellikle beyin yapısındaki farklılıkların doğumla iletilebildiğini göstermektedir. İletilen bu farklılıklar beyindeki bozuklukları ifade etmektedir. Semerci ve Turgay (2014), beyin hacminde var olan küçüklük, beyin korteksinde incelmeye, beyin kan dolaşımı ve glukoz kullanımında azalma, beyin gelişimindeki yavaşlama, beyin elektrofizyolojik aktivitelerinde azalma ve uyku dalgalanmasına benzer dalgalanmalar gibi beyin

bozuklukları DEHB'nin biyolojik temellerinin var olduğunun iyi bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

Bireyin aynı anda birden fazla eylemi gerçekleştirmesini ve dışardan gelen uyarıcıları görmezden gelerek hedefi yönünde davranmasını sağlayan kendini kontrol etme becerisi, nöro-bilişsel mekanizma ile yani beyin yapısı ile ilişkilidir. Beyin yapısındaki var olan bozuklukların bu becerilerin yerine getirilmesini zorlaştırdığı bilinmektedir (Yazgan, 2016). İnsan beyninde bireyin bir uyarana dikkatini verebilmesini sağlayan odaklanma sistemi ile dikkatini sürdürebilmesini sağlayan göz ardı etme sistemi mevcuttur. Bireyin bir duruma yeterli düzeyde dikkat vermesini sağlamak için özellikle göz ardı sisteminin çalışıyor olması gerekmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar beyin sistemlerinden odaklanma sisteminin çoğunlukla çalışır durumda olduğunu fakat göz ardı etme sisteminin yeterince çalışmadığını ortaya koymuştur (Sürücü, 2018). DEHB'li bireylerin başka bir isteğe ve uyarana hayır diyememesi ve etkisi altında kalmasına, kendi işlerini aksatması gibi durumlara nörobiyolojik etkenler neden olmaktadır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylerin duygusal, karakteristik ve davranışsal olarak farklı özelliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bireylerin duygusal anlamda olumsuz duygular yaşadıkları ve duygularını düzenleyemedikleri; karakteristik olarak sorumsuz, özgüvensiz, uyumsuz, içe dönük özellikleri gösterdikleri ve davranışsal olarak ise dürtüsel davrandıkları, düzensiz oldukları, başkalarına karşı geldikleri, kendilerini ifade edemedikleri, uygun alışkanlıklar geliştiremeyip teknolojiye bağımlı oldukları görülmüştür.

DEHB, dikkat ve eylem bozukluğundaki kontrolün düşüklüğüdür. Bu kontrol mekanizmasındaki düşüklük ilgimizi çeken şeyler dışındaki alanlarda gerçekleşir. Bireyin yalnızca ilgisinin olduğu yerde kontrolünün var olduğu görülmektedir (Crosby ve Lippert, 2017). DEHB'li çocuklar bu kontrolsüzlüğün etkisi ile onları oldukça eğlendiren ve haz alma mekanizmalarını doyuran teknolojiye, gerçekleştirmeleri gereken sorumluluklarından daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Gümüş (2015) DEHB'li bireylerin organize olma becerileri düşük olduğu için odalarını genelde dağınık ve düzensiz kullanarak eşyalarını sık sık kaybetme durumu yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca DEHB yalnızca bireyin fazla hareketli olması, dersi dinleyememesi ya da düşünmeden hareket etmesinden ibaret basit bir bozukluk değildir (Sürücü, 2018). Dikkat eksikliğinin var olması nedeniyle dalgın ve sıkılğan olan bu bireyler dağınık ve

düzensiz olmanın yanı sıra ayrıca yavaş hareket ettikleri, sınavları zamanında yetiştiremedikleri, çok fazla hata yaptıkları, unutkan oldukları, uzun konuşmaları dinlemekte zorlandıkları, ödev anında sık sık ara vermek için bahane buldukları yönünde şikayet edilmektedir. Hiperaktivitenin etkisi ile de bitmeyen enerjileri, kıpır kıpır oldukları, yerlerinde duramadıkları, çok konuştukları, çok çabuk sıkıldıkları, riskli davranışlarda bulundukları, aceleci ve sabırsız oldukları konusunda dikkat çektikleri görülmektedir (Şimşek, 2014).

Araştırma sonucunda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylerin DEHB'ye eşlik eden davranım bozukluğu, duygu durum bozukluğu ve zihinsel bozukluklar gibi farklı ruhsal bozukluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan DEHB'li öğrencilerin özelliklerine bakıldığında; öğrencilerin bir takım nörolojik, duygusal, karakteristik ve davranışsal özellikleri ile ön plana çıkmış olsa da farklı ruhsal bozukluklar yaşadıkları da görülmüştür. Sürücü (2018) DEHB'li bireylerinin %50-75'inde DEHB'nin yanı sıra farklı bir ruhsal bozukluğun var olduğunu ifade etmektedir. Bu ruhsal bozukluklardan başlıcaları duygu durum bozukluğu, davranım bozuklukları, uyku bozuklukları ve karşı gelme bozukluklarıdır (Gümüş, 2015). DEHB olan çocukların birbirlerinden oldukça farklı ve benzersiz olmalarının kaynağının bu durum olduğu söylenebilir (Şimşek, 2014). Mukaddes (2015) tarafından yapılan araştırmada yaygınlığı %2.2 olan karşı gelme-karşıt olma bozukluğunun, en sık DEHB ile en bir arada bulunan davranım bozuklukları olduğu belirtilmiştir. DEHB olan bireylerde ayrılık kaygısı, özgül fobiler, sosyal fobi, seçici konuşmamazlık, panik bozukluk, agorafobi ve genelleşmiş kaygı bozukluğu olarak görülebilen kaygı bozukluğu %10 ila %40 oranında ve depresyon %3 ile %75 oranında görülen duygu durum bozukluklarından olduğu, ayrıca bu bireylerde %20-35 oranında özel öğrenme güçlüğü olduğu belirtilmektedir (Sürücü, 2018).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin belirgin bilişsel ve davranışsal problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel problemlerinin dikkatsizlik, unutkanlık, başarısızlık ve okuyamama olduğu; davranışlar problemlerinin derse katılmama, zamanı yönetememe ve psikomotor becerilerde zorlanma olduğu görülmüştür.

Bu bireyler çevrelerince verilen yönergeleri almakta, anlamakta zorlandıkları hatta kolayca unuttukları için çevrelerindeki insanlar tarafından söylenenleri duymuyor ya da dinlemiyormuş gibi görünmektedirler. Bu da onların sosyal becerilerini etkileyen başlıca

etmenlerden biridir. Dikkat eksiliği olan bireyler yapmak istemedikleri, kendilerine sıkıcı gelen konularda; işe başlayamama ya da sürdürememe, öncelik belirleyememe ya da önemli olanı seçememe, yapılması gerekenlere yönelik planlama yapamama, zamanı iyi kullanamama, odaklanılması gerek işe karşı isteksiz olma gibi sorunlar yaşarlar (Gümüş, 2015). Bu sorunların bireylerin günlük yaşamlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Örneğin DEHB'li birey günlük etkinliklerinde unutkanlık gösterir. Okuldan getirmesi gereken ödev ya da eşyaları okulda unuttur. Bir ödev anında ne yapacağını unuttur. Okula giderken evden götürmesi gerekenleri unuttur. Çevresinden gelen uyarılar yüzünden kolayca dikkati dağınık ve sınıftayken bahçeyi seyretme, dersi dinlerken bir anda kendini arkadaşlarını dinlerken bulma gibi durumlar yaşar (Sürücü, 2018).

DEHB'li öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak nörolojik, karakteristik, duygusal ve davranışsal özellikler taşıması, bilişsel ve davranışsal sorunlar yaşaması DEHB'li öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik becerilerde eksiklik yaşadığını göstermektedir. Bu doğrultuda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilere eğitimde kazandırılması gereken niteliklerin sosyal beceriler, duygusal beceriler, davranış düzenlenme becerileri ve akademik beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, bireye bu bozukluğun ona direk olarak olumsuz anlamda kattıklarının yanı sıra dolaylı olarak da farklı etkiler yaşatmaktadır. DEHB'li bireyler sürekli olarak aşağılanma, eleştirilme, alay edilme ya da şiddete maruz kalma durumları yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu duygusal travmalar DEHB'li bireylerin duygusal olarak daha hassas ve duyarlı olmasına ve onları içe kapanmalarına neden olmaktadır (Şimşek, 2014). Bu durum DEHB'li bireylerin sosyal, duygusal, davranışsal anlamda çeşitli becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini desteklemektedir. Özoğlu (2016) yaptığı çalışmada DEHB'li bireylerin öz farkındalık, olumlu benlik geliştirme, sorumluluk alma, duygularını yönetme, dinleme ve anlama, empati kurma, işbirliği yapma, stress ile başa çıkma becerilerini geliştirmek için duygusal okuryazarlık eğitimi uygulamış ve uygulama sonucunda DEHB'li bireylerin duygusal zeka düzeylerini artırmıştır. Özcan ve arkadaşları (2010) tarafından uygulanan kişiler arası sorun çözme eğitimi DEHB ana belirtilerinin ve ayrıca DEHB'li öğrencilerde karşı gelme, içe yönelim davranış sorunları, saldırganlık gibi sosyal sorunların azalmasını sağlamıştır. Temel ve arkadaşları (2016) ise yaptığı çalışmada öğrencilere 12 oturumluk bilişsel gelişim eğitim programı uygulamış ve program sonucunda öğrencilerin dikkat, algı ve bellek gelişiminin olumlu

anlamda geliştiği görölmüştür. Bu araştırmalarda da göröldüğü gibi bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal anlamda beceri kazandıran eğitimler DEHB’li bireylerin yaşadığı sorunları azaltmaktadır.

5.1.2.2. DEHB’li Bireylere Verilmesi Gereken Eğitimin Niteliklerine Dair Sonuçlar

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş öğrencilere verilmesi gereken eğitim nitelikleri şu şekildedir;

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylere özel eğitim, sosyal beceri eğitimi, dikkat beceri eğitimi ve bu bireylerin çevresindeki bireylere yönelik olarak da ebeveyn eğitimi ve öğretmen eğitimi gibi eğitim türleri verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Özel eğitim haricinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan bireylere, becerilerini geliştirmek için ihtiyaçları yönünde çeşitli eğitimsel destekler sağlanmalıdır. Örneğin iletişimsel anlamda sıkıntılar yaşayan bireylerin sosyal beceriler eğitimi vermek gerekir (Gümüş, 2015). Bu eğitimlere ek olarak ebeveynlerin DEHB hakkında bilgilendirilmesi, okul ve evdeki sorunlarının düzene girmesi için oldukça önemlidir (Ercan, 2017). Mukaddes’e (2015) göre de çocukların anlaşılmasını sağlayan ve ailelere çocukları ile yaşadıkları problemlerle ilgili baş etme yöntemleri öğreten ebeveyn eğitim programları çocukluk döneminde %65 ila %75 oranında etkilidir.

Öğrenme yaşantılarında zihinsel ve bedensel egzersizler, işitsel ve görsel algı etkinlikleri, bulmaca ve bilmeceler ve çeşitli oyunlara yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere öğrenme yaşantılarını sağlayacak etkinlik, egzersiz ya da oyunlar öğrencilere uygun, onların dikkatlerini çekecek şekilde olduğu takdirde onların eğitimden faydalanma kalitesini artırmaktadır. Ettrich (1998) yaptığı araştırmada öğrencilere konsantrasyon oyunlarından oluşan 24 oturumluk bir eğitim programı uygulamıştır. Uyguladığı eğitim sonunda öğrencilerin dikkat becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Gözalan Alkan ve Koçak (2018) de oyun temelli dikkat eğitim programını uygulayarak programın öğrencilerin dikkat becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Seçer ve Kaymak Özmen (2015) gerçekleştirdikleri

araştırmada öğrencilere dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler uygulamış ve uygulama sonucunda öğrencilerin dikkat toplama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

DEHB'li bireylere verilmesi gereken eğitimlerde eğitim ortamına, eğitim sürelerine, eğitimcinin tutumuna, eğitimlerde uygulanacak öğrenme yaşantılarına, verilecek yönergelere dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumları, öğrenciye kazandırılmak istenenlerin belirli düzenlemeler aracılığıyla oluşturulması durumudur. Eğitim yaşantılarının etkili olması için pekiştirici, dönüt yani geribildirim, düzeltme, aktif öğrenci katılımı, iletişimi, sınıf yönetimi olumlu yönde olan, demokratik, donanımlı, olumlu tutuma sahip bir öğretmen şartlarının sağlanması gerekmektedir (Sönmez, 2008). Varış (1988) da eğitim durumlarında öğretimden ziyade öğrenmenin ön planda olduğunu vurgulayarak her öğrencinin kendi gelişim düzeyine göre öğrenme yaşantılarının uygulanması gerektiğini ifade etmiş ve bunun sağlanabilmesi için sınıf ortamında öğrenci sayısının az olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların kendi kendilerine deneyimlemelerini sağlayacak bu sınıf ortamının açık ve rahat bir atmosferde olması gerektiğini düşünmektedir. Ertürk (1984) öğrenme yaşantısının öğrencinin seviyesine uygun olması gerektiğini ifade etmiş ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin önemini vurgulamıştır.

Bireyin DEHB ile ilgili problemlerinin çözümü için ilaç tedavisi, çeşitli terapiler, beslenme ve spor yapma gibi çözüm yöntemlerinin bireye uygulanması gerektiği ve buna paralel olarak bireyin çevresine psikoeğitimler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperkativite Bozukluğu çözümünde ilaç tedavisi psikiyatristler tarafından ilk önerilen tedavi yaklaşımıdır. Fakat ilaç tedavisi DEHB olgularında %20-30 oranında etkili olamamaktadır. Bu durum ilaç dışı tedavilerin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Genellikle ilaç tedavisine ek olarak yürütülmesi önerilen bu tedavi yöntemleri davranışçı terapiler, ebeveyn eğitim programları, okulda davranışçı yaklaşımlar, eğitsel destek, spor, bilişsel davranışçı terapiler gibi terapötik ve eğitsel yaklaşımlar (Mukaddes, 2015) ile etkisi tam olarak kanıtlanmamış neurofeedback, beslenme gibi tamamlayıcı tedaviler önerilmektedir (Gümü, 2015). MTA Cooperative Group (1999) ilaç tedavisine eklenen bir psikososyal tedavi yöntemi DEHB'li bireyde kaygı, depresyon, sosyal beceri sorunları, akademik sorunlar ve yıkıcı davranışları azaltmakta olduğunu ifade etmiştir. Ercan (2017) araştırmasında DEHB tedavisinde ilaç ve davranışçı tedavinin birlikte uygulaması, ilaç tedavisi, davranışçı terapi ve standart yerel

tedavileri kıyaslamış ve DEHB olgularında en etkili tedavi yönteminin ilaç ve davranışçı tedavilerin bir arada uygulanması veya sadece ilaç tedavisinin uygulanması olduğu sonucuna ulaşmıştır. DEHB tedavisi geniş kapsamlı bir tedavi gerektirmektedir (Gümüş, 2015; Mukaddes, 2015; Semerci ve Turgay, 2014). Bu bütünüleyici tedavi, ilaç tedavisi, aile ve bireyin eğitimi, bilişsel davranışçı terapi, çevre düzenlemesi ve uyum sağlama gibi pek çok yönteminin bir arada kullanılması ile olacağı ifade edilmektedir (Semerci ve Turgay, 2014; Yazgan, 2016). Kaymak Özmen (2011) de yaptığı araştırmada DEHB’li bireye, öğretmenine ve ailesine yönelik uyguladığı çoklu eğitimin sonucunda DEHB’li bireyin olumlu davranış değişiklikleri sergilediğini ifade etmiştir. Özcan ve arkadaşları (2010) ilaç kullanan DEHB’li bireylere aile ve öğretmen eğitimi, sınıf içi düzenlemeler, bilişsel davranışçı terapi ve sosyal becerileri içeren sorun çözme eğitimini uygulamış ve bu eğitimin çocuklarda sorun davranışları azaltılma konusunda ilaç tedavisine katkı sağladığını göstermiştir.

DEHB ile ilgili problemlerin çözümlerini destekleyecek çocuğu tanıma, aile ile iş birliği içinde olma, bütünlük çözüm süreci uygulama, uyaran düzenleme, olumlu disiplin yöntemleri uygulama gibi eğitimsel işlemlerin uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

DEHB tedavisinde tedaviye alının kişinin kendine uygun olan çözüm yönteminin kişinin ihtiyacı doğrultusunda uygulanması gerekmektedir. Bireyin ihtiyacının belirlenmesi ile birlikte birey etrafıca tanınmış olur ve çözümün etkililiğini şüphesiz artırır. Çözüm yöntemini seçerken bireyde var olan mevcut işlev bozukluğu alanları, DEHB belirtilerinin şiddeti, eşlik eden diğer psikiyatrik bozukluklar ve belirti şiddetleri, bireyin yaşı, zihinsel ve fiziksel gelişmesi, önceden kullandığı ya da kullanmakta olduğu ilaçlar, sosyal güvence ve çözüm ile ulaşılması hedeflenenler gözden geçirilmeli ve ona uygun yöntem seçilmelidir (Mukaddes, 2015).

Araştırma sonuçlarına paralel olarak Semerci ve Turgay (2014), Gümüş (2015), Yazgan (2016), Ercan (2017), Sürücü (2018) çözüm yollarına destek olarak DEHB’li bireylerle kurulan iletişimde kabullenme ve olumlu ilişki, tutarlılık, sınırlar, kurallar ve ödüllendirme ile sağlanmış disiplin yöntemleri, sorumluluk verme, ortamı sadeleştirecek yönde çevre düzenlemeleri yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin aldıkları eğitimlere ek olarak beslenme, uyku ve spor düzenini sağlayacak takip çalışmalarının yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dikkat Eksikliği Hiperkativite Bozukluğu olan bireylerin sağlıklı alışkanlıklar geliştirmesi oldukça önemlidir. Bedensel ve ruhsal sağlığı etkileyen en önemli üç etken uyku, beslenme ve spordur. Son yıllarda yapılan bir araştırmaya göre ilkökul dönemi çocuklarının sağlıklı alışkanlıklarının DEHB’li çocuklardan iki kat daha fazla olduğu görülmüştür (Crospy ve Lippert, 2017). Tamamlayıcı ve alternatif tedaviler olarak sınıflandırılan bu alışkanlıklardan dengeli ve düzenli beslenmenin düzenli sağlanması öneminin vurgulandığı kadar (Mukaddes, 2015) düzenli uyku, egzersiz ve spor yapmanın da DEHB belirtilerinde etken olduğu (Sürücü, 2018) ifade edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda bu başlıkta tanılama sürecine, araştırmacılara, öğretmenlere, aileye ve program tasarısında yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Tanılama Sürecine Dair Öneriler

- DEHB ile ilgili şüphelerin var olması durumunda DEHB hakkında bilgi almak, öğrencinin sevk ve yönlendirilmesi hakkında bilişlenmek için okul psikolojik danışmanından görüş almak üzere rehberlik servisine başvurulabilir.
- Şüpheli duyulan öğrencilere her hangi bir etiketleme yapmadan önce öğrencilerin akademik, sosyal, ailesel özellikleri kapsamlı olarak tanınabilir.
- Öğrencinin şüpheli duyulan davranışları belirli bir süre izlenebilir.
- Çeşitli test ve ölçekler kullanılarak bireyin dikkat becerisi ölçülebilir.
- DEHB tanısı almak için psikiyatriste başvurulabilir.
- DEHB’nin yol açtığı sorunları çözmek için uygun çözüm yolları uzman takibinde uygulanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar;

- DEHB’li bireylere yönelik tasarlanan bir program deneysel olarak uygulayarak programın etkisini sınavabilir.

- DEHB’li bireyi tanıma ve ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarını ilkokul düzeyi haricinde daha üst yaş gruplarında gerçekleştirilebilir. Bu yaş gruplarına yönelik bir program tasarlayabilir ve etkisini sınayabilir.

5.2.3. Program Tasarısına Yönelik Öneriler

Program tasarısına yönelik öneriler başlığında; programın gerekçeleri, vizyonu, temel yaklaşımları programın yapısı, modeli ve hedef kitlesi, programın hedefleri ve içeriği, belirtke tabloları, programın eğitim durumları ve değerlendirme durumlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.3.1. Programının Gerekçeleri, Vizyonu, Temel Yaklaşımları

Programın gerekçesini oluşturan en önemli durum aile ve öğretmenler tarafından Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olan bireylerin yaşadıkları durumların fark edilmemesi, fark edilse dahi neler yapabilecekleri, öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olunmamasıdır. Ebeveynler çocuklarında bu bozukluğun var olduğunu bilseler dahi herhangi bir etiketleme ya da öğretmenin olumsuz yargısı durumundan çekindiği için bu gerçeği çocuklarının öğretmenleri ile paylaşmamakta ve çocuklarının destek eğitimden faydalanabilmesi için almaları gereken tanı ya da raporları istememektedirler. Bu durumda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olan bireylerin özel eğitim alma hakları göz ardı edilmiş olmaktadır.

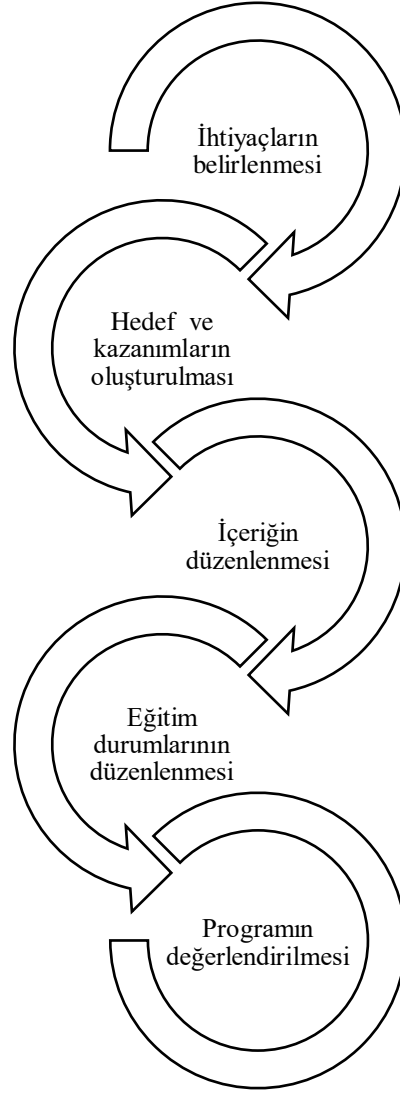
Bu program önerisinin, tanılı bireylerin herhangi bir etiketlemeye maruz bırakılmadan okul psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleri tarafından verilecek düzenli eğitim ve destekle onların bu mağduriyetlerini gidereceği düşünülmektedir.

Öğrenen merkezli olarak tasarlanan ve yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alan bu program, kendisini tanıma yeteneği gelişmiş, bireysel farklılıklarını bilip kabul eden, kendilerini gerçekleştirebilen öğrenciler yetiştirme vizyonuna sahiptir.

5.2.3.2. Programın Yapısı, Modeli ve Hedef Kitlesi

Program tasarısı, Taba modeline göre oluşturulmuştur. Program tasarısı öğeleri; ihtiyaçların belirlenmesi, kazanımlar (amaç-hedef), konular (içeriğin seçimi), etkinlikler (içeriğin düzenlenmesi), öğrenme-öğretmen süreci (öğrenme yaşantılarının seçimi) ve ölçme-

değerlendirme (neyin nasıl değerlendirileceğinin saptanması)'dır (Demirel, 2011). Tasarlanan programın adımlarına Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Program Tasarımının Aşamaları.

Şekil 3'de ifade edildiği gibi program tasarımına ihtiyaç belirleme çalışmaları ile başlanmıştır. İhtiyaçların belirlenmesinin ardından program hedefleri belirlenmiş ve bu hedeflere göre kazanımlar yazılmıştır. Hedeflere göre oluşturulan ve içerikte yer alan beceriler belirlenerek bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair eğitim durumları geliştirilmiştir. Son olarak programın nasıl değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Program tasarısı bir sınıf ortamında, okul psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleri tarafından Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış ilkököl öğrencilerine; bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlere ve ebeveynlerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

5.2.3.3. Programın Hedefleri

İhtiyaç belirleme aşamasında ulaşılan bulgular ayrıntılı olarak ele alınmış ve DEHB’li öğrencilerin eğitiminde hedef niteliğinde olacak şekilde mantık çerçevesinde düzenlenmiştir. Hedeflere; öğrenenlerin hazır bulunuşluluk düzeyi ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak, ilerlemecilik felsefesine ve hümanistik psikolojiye dayanarak program tasarısında yer verilmiştir.

Programın hedefleri aşağıdaki gibidir;

1. Öğrencilerin iletişim, sorun çözme ve uyum sağlama becerilerini kapsayan sosyal becerilerini geliştirmek,
2. İlgi gösterme, duygu düzenleme, özbilinç becerisine sahip olma gibi duygu durum becerilerini geliştirmek,
3. Kurallara uyma, sorumluluk kazanma, zamanı yönetme gibi davranış düzenleme becerisi geliştirmek,
4. Dikkatsizlik, unutkanlık, başarısızlık gibi akademik problemlerini çözmeye yardımcı olmak,
5. Ebeveynlerin DEHB’yi ve DEHB’li çocuklarını tanımasını, olumlu ilişki kurmasını, uygun alışkanlıklar geliştirmesini ve kendini gerçekleştirebilen çocuklar yetiştirmesini sağlamak,
6. Öğretmenlerin DEHB’yi ve DEHB’li öğrencilerini tanımasını, etkili iletişim kurmasını, olumlu disiplin yöntemleri kullanarak öğrencinin gelişimini uygun yönde desteklemesini sağlamak.

Bu program tasarısının hedeflerini gerçekleştirebilmek için belirlenen kazanımlar bu araştırmanın ikinci aşamasında DEHB’li bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmasında ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak ve alan yazın incelenerek hazırlanmıştır. Programda öğrencilerin duygusal, sosyal, davranışsal ve akademik becerilerini kapsayan 48 kazanım (Ek 13) eklerde verilmiştir.

5.2.3.4. Programın İçeriği

Programın içeriği bu araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi yoluyla belirlen kazanımların hangi becerilere dahil olduğu tespit edilerek oluşturulmuştur. Bu tespit sonucunda ortaya çıkan beceriler programın içeriğini oluşturmaktadır. İçerikler düzenleme yaklaşımlarından modüler programlama yaklaşımı ile tüm beceriler kendi içerisinde anlamlı bir bir bütün oluşturacak şekilde gruplandırılmış ve düzenlenmiştir. Her beceri modülü program içerisinde kendi yapısına göre doğrusal ya da sarmal yaklaşımla düzenlenmiştir.

Program içeriğini oluşturan beceriler gruplandırılarak modlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğitimine yönelik beceriler; Sosyal beceriler, Duygusal beceriler, Davranış düzenleme becerisi ve Akademik beceriler modülleri olarak gruplandırılmıştır. Ebeveynlerin eğitimine yönelik beceriler; DEHB hakkında bilinçlenme becerileri ve DEHB ile ev ortamında baş etme becerileri olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin eğitimine yönelik beceriler de DEHB hakkında bilinçlenme becerisi ve DEHB ile sınıf ortamında baş etme becerileri olarak sınıflandırılmıştır.

Ebeveyn ve ğretmen eğitimlerindeki ilk modül olan DEHB hakkında bilinçlenme modülleri aynı içeriklerden oluşmaktadır. DEHB ile baş etme becerileri ise ebeveynlerin evde baş etme becerilerini güçlendirecek, öğretmenlerin ise okul ve sınıf ortamında DEHB ile baş etme becerilerini güçlendirecek nitelikte olup farklılık göstermektedir.

Sosyal modüle ait ana beceriler ve alt beceriler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sosyal modüle ait beceriler.

Ana Beceriler	Alt beceriler
İletişim becerileri	Pasif dinleme becerileri
	Kendini ifade etme becerileri
	Etkin dinleme becerileri
	Empati kurma becerisi
	İşbirliği kurma
	Yalan söylememe/doğruları söyleme
Sorun özme becerisi	çatışma çözme becerileri
Uyum sağlama becerileri	Kurallara uyma

Tablo 25'te program tasarısının içeriğini oluşturan sosyal becerilere yer verilmiştir. Sosyal becerilerin iletişim becerileri, sorun çözme becerileri ve uyum sağlama becerileri olmak

üzere üç ana becerileri mevcuttur. İletişim becerileri; pasif dinleme becerileri, kendini ifade etme becerileri, etkin dinleme becerileri, empati kurma becerisi, işbirliği kurma ve yalan söylememe/doğruları söylemeyi kapsamaktadır. Sorun çözme becerisi, çatışma çözme becerisini ve uyum sağlama becerisi de kurallara uymayı kapsamaktadır.

Duygusal modüle ait ana beceriler ve alt beceriler Tablo 26’da açıklanmıştır.

Tablo 26. Duygusal modüle ait beceriler.

Ana beceriler	Alt beceriler
İlgi gösterme becerisi	İsteklilik gösterme
Duygu düzenleme becerisi	Olumsuz duygularla baş etme
	Duyguları uygun yolla ifade etme
	Stresle başa çıkma
Öz bilinç geliştirme becerisi	Özfarkındalık geliştirme
	Olumlu benlik geliştirme
	Hatayı kabul etme
	Şimdi ve burada olma/ o anı paylaşma

Tablo 26’da program tasarısının içeriğini oluşturan duygusal becerilere yer verilmiştir. Duygusal beceriler, ilgi gösterme, duygu düzenleme ve öz bilinç geliştirme olmak üzere üç ana becerilerden oluşmaktadır. İlgi gösterme becerisi, isteklilik göstermeyi kapsamaktadır. Duygu düzenleme becerisi, olumsuz duygularla baş etme, duyguları uygun yolla ifade etme, stresle başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Özbilinç geliştirme becerisi ise özfarkındalık geliştirme (güçlü- zayıf yönlerini fark etme), olumlu benlik geliştirme, hatayı kabul etme, şimdi ve burada olma/ o anı paylaşmayı kapsamaktadır.

Davranış düzenleme modülüne ait becerilere Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. Davranış düzenleme modülüne ait beceriler.

Ana beceriler	Alt beceriler
Otokontrol becerisi	Davranışlarındaki yanlışları düzeltme, yeniden düzenleme
	Zorba davranışla mücadele
	İstekleri erteleme
	Sabırlı olma
	Kendi kendine yönerge verme
Uygun alışkanlıklar geliştirme becerisi	Teknoloji kullanımı
	Sorumluluk kazanma
	Düzenli beslenme
	Düzenli uyku
	Araç gereç kullanımı
Zaman yönetimi becerisi	Zaman yönetimi planlaması
	Boş zamanlarını etkili geçirme

Tablo 27’de program tasarısının içeriğini oluşturan davranış düzenleme becerilerine yer verilmiştir. Davranış düzenleme becerileri; otokontrol becerisi, uygun alışkanlıklar geliştirme becerisi ve zaman yönetimi becerisini kapsamaktadır. Otokontrol becerisi; davranışlarındaki yanlışları düzeltme, yeniden düzenleme, zorba davranışla mücadele, istekleri erteleme, sabırlı olma, kendi kendine yönerge vermeyi kapsamaktadır. Uygun alışkanlıklar geliştirme becerisi; teknoloji kullanımı, sorumluluk kazanma, düzenli beslenme, düzenli uyku, uygun araç gereç kullanımını içermektedir. Zaman yönetimi becerisi ise; zaman yönetimi planlamasını ve boş zamanlarını etkili geçirmeyi kapsamaktadır.

Akademik modüle ait beceriler Tablo 28’de açıklanmıştır.

Tablo 28. Akademik modülüne ait beceriler.

Ana beceriler	Alt beceriler
Bilişsel beceri	Dikkat becerisi
	Yönergelere uyma
	Yanıtları kontrol etme
	Karar verme
	Okumayı anlama
Psikomotor beceri	Yazım yanlışlarını azaltma
	Uygun hızda okuma
	Doğru kalem tutma
	Uygun hızda yazma
	Çizim becerisi

Tablo 28’de program tasarısının içeriğini oluşturan akademik becerilerine yer verilmiştir. Akademik beceriler modülü; bilişsel beceri ve psikomotor beceri olmak üzere iki ana beceriyi kapsamaktadır. Bilişsel beceriler; dikkat becerisi, yönergelere uyma, yanıtları kontrol etme, karar verme ve okumayı anlamayı içermektedir. Psikomotor beceriler; yazım yanlışlarını azaltma, uygun hızda okuma, doğru kalem tutma, uygun hızda yazma ve çizim becerisini içermektedir.

DEHB hakkında bilinçlenme modülüne ait becerilere Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29. DEHB hakkında bilinçlenme modülüne ait becerileri.

Ana beceriler	Alt beceriler
DEHB’yi tanıma	DEHB tanımını bilme
	DEHB belirtilerini öğrenme
	DEHB nedenlerini bilme
	DEHB’nin görülme sıklığını bilme
	DEHB’ye eşlik eden diğer bozuklukları tanıma
	Tanılama sürecini öğrenme
	Tedavi yöntemlerini öğrenme
Öğrenciyi tanıma	Güçlü yönlerini tanıma
	Geliştirilmesi gereken yönleri tanıma
	Öğrenme stillerini öğrenme
	Farklı ruhsal bozuklukları fark etme
	Davranışlarını belirleme

Tablo 29’da hem ebeveyn eğitiminde hem öğretmen eğitiminde yer alan DEHB hakkında bilinçlenme modülüne ait becerilere yer verilmiştir. DEHB hakkında bilinçlenme modülü; DEHB’yi ve öğrenciyi yakından tanımaya yönelik becerilerdir.

Tablo 30. DEHB ile ev ortamında baş etme becerileri.

Ana beceriler	Alt beceriler
İş birliği sağlama	Öğretmen ile yakın ilişkide olma Psikiyatrist ile iletişimi koparmama
Disiplin yöntemleri	Etkili iletişim kurmak İyi bir model olmak Eleştirmek yerine kabul iletilisi kullanmak Ödül ve yaptırım sistemi uygulamak Görmezden gelme Mola yöntemi uygulamak Tutarlı olmak Duyguları anlamak Kural koymak Zaman planına uymak
Etkili zaman geçirme	Aile oyunları oynama Birlikte iş yapma Ebeveynin kendine zaman ayırması
Ortamı düzenleme	Odayı sadeleştirme Sesleri azalma
Sağlıklı alışkanlıklar geliştirme	Sağlıklı beslenme alışkanlığı sağlama Uyku alışkanlığı sağlama Spor ve egzersiz alışkanlığı sağlama Uygun teknoloji kullanımı sağlama Sorumluluk geliştirme

Tablo 30’da ebeveyn eğitiminde yer alan DEHB ile ev ortamında baş etme becerilerine yer verilmiştir. DEHB ile ev ortamında baş etme modülü; işbirliği sağlama, olumlu disiplin yöntemleri, etkili zaman geçirme, ev ortamını düzenleme ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirme becerilerini içermektedir.

Tablo 31. DEHB ile sınıf ortamında baş etme becerileri.

Ana beceriler	Alt beceriler
İşbirliği sağlama	Öğrenciye koşulsuz kabul ve sevgi gösterme Aile ile iyi ilişkide olma Rehberlik servisinden faydalanma Psikiyatrist ile bağlantı kurma
Sınıf yönetimi	Dikkat stratejileri kullanma Esnek olma Öğrencileri aktif kılma Ödül ve yaptırım sistemi kullanma Mola yöntemi uygulamak Pekiştireç, geri bildirim kullanma Uygun model olma Etkili yönerge verme Duyguları anlama
Akademik düzenlemeler	Az ödevler verme Ödev defteri tutturma Uygun görevler verme Ek zaman tanıma/daha az soru üzerinden değerlendirme Sık tekrarlar yapma Özetleme Olumsuz ifadeler kullanmadan soru sorma
Sınıf ortamını düzenleme	Öğretmene yakın, pencereden uzak oturtma Dikkat süresine dikkat etme

Tablo 31’de öğretmen eğitiminde yer alan DEHB ile sınıf ortamında baş etme becerilerine yer verilmiştir. DEHB ile sınıf ortamında baş etme modülü; işbirliği sağlama, sınıf yönetimi, akademik düzenlemeler ve sınıf ortamını düzenleme becerilerini içermektedir.

5.2.3.4.1. Öğrencilere Yönelik Beceri Modüllerine Göre Belirtke Tabloları

Bu başlıkta program kazanımlarının tümünün hangi becerilere dahil olduğu ve hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasında hangi alana düştüğü açıklanmıştır. Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasını ve program içeriğini (becerileri) gösteren tablolar aşağıdadır.

Tablo 32. Sosyal Beceriler Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	İletişim becerileri	Sorun çözme becerileri	Uyum sağlama becerileri
Programı ve arkadaşlarını tanır.	Bilişsel Alan	X		
Pasif dinleme becerilerini kullanır.		X		
Kendini ifade etme becerilerini belirler.		X		
Kendini ifade etme becerilerini kullanır.		X		
Etkin dinleme becerilerini söyler.		X		
Etkin dinleme becerilerini kullanır.		X		
Empati kurma becerisini tanımlar.		X		
Empati kurar.		X		
İşbirliği kurma becerisini bilir.		X		
İşbirliği kurmanın önemini açıklar.		X		
Doğruları söylemenin önemini hatırlar.		X		
Çatışma çözme becerilerini bilir.			X	
Çatışma çözme becerilerine karar verir.			X	
Kurallara uymanın önemini kabul eder.	Duyuşsal alan			X

Tabloda sosyal beceriler modülüne dahil olan kazanımlar, aşamalı olarak bilişsel ve duyuşsal alan olarak sınıflanmakta ve iletişim becerileri, sorun çözme becerileri ve uyum sağlama becerileri alt becerilerinde gruplanmaktadır.

Tablo 33. Duygusal Beceriler Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	İlgi gösterme becerileri	Duygu düzenleme becerileri	Öz bilinç geliştirme becerileri
Olumsuz duygularla baş etme yöntemlerini bilir.	Bilişsel Alan		X	
Duygularını uygun yolla ifade etmenin önemini fark eder.		X		
Duyguları uygun yolla ifade eder.			X	
Stresle başa çıkma yollarını sıraya koyar.			X	
Okul/ders/ödevde isteklilik gösterir.	Duyuşsal alan	X		
Güçlü- zayıf yönlerini fark eder.				X
Benlik yeterliliklerini arttırır.				X
Hatasını kabul eder.				X
Gerçeği hayalden ayırt eder.				X

Tabloda duygusal becerilere dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve duyuşsal alanda sınıflanmakta ve ilgi gösterme, duygu düzenleme ve öz bilinç geliştirme alt becerilerinde gruplanmıştır.

Tablo 34. Davranış Düzenleme Becerisi Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	Otokontrol becerisi	Uygun alışkanlıklar geliştirme becerisi	Zaman yönetimi becerisi
Sabırlı olma gerekliliğinin nedenlerini yazar.	Bilişsel Alan	X		
Zorba davranışları tanır.		X		
Zorba davranışlara karşı ne yapacağına karar verir.		X		
Zaman yönetimi planı geliştirir.	Bilişsel Alan			X
Boş zamanlarını etkili geçirmek için ne yapabileceğine karar verir.				X
Sorumluluklarını fark eder ve önemini anlar.			X	
Sorumluluklarını açıklar.	Duyuşsal alan		X	
Düzenli uyku alışkanlığı kazanır.			X	
Düzenli beslenme alışkanlığı kazanır.			X	
İsteklerini erteler.		X		
Kendi kendine yönerge verir.		X		
Davranışlarındaki yanlışları yeniden düzenler.		X		
Teknolojiyi uygun şekilde kullanır.			X	
Araç gereçlerini uygun şekilde kullanır.			X	

Tabloda davranış düzenleme modülüne dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve duyuşsal alanda sınıflanmakta ve otokontrol becerisi, uygun alışkanlıklar geliştirme becerisi ve zaman yönetimi becerisi alt başlıklarında gruplanmaktadır.

Tablo 35. Akademik Beceriler Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	Bilişsel beceriler	Psikomotor beceriler
Yönergelere uyar.	Bilişsel Alan	X	
Yanıtlarını kontrol eder.		X	
Önceliklerine karar verir.		X	
Okumayı anlama becerisini geliştirir.		X	
Dikkat becerisi geliştirir.	Devinişsel alan	X	
Yazım yanlışlarını azaltır.			X
Uygun hızda okur.			X
Doğru kalem tutar.			X
Uygun hızda yazı yazar.			X
Çizim becerisini geliştirir.			X

Tabloda akademik beceriler modülüne dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve devinişsel alanda sınıflanmakta ve bilişsel ve psikomotor beceriler olmak üzere alt becerilerde sınıflanmaktadır.

Tablo 36. DEHB Hakkında Bilinçlenme Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	DEHB'yi Tanıma Becerileri	Öğrenciyi Tanıma Becerileri
DEHB tanımını bilir.	Bilişsel Alan	X	
DEHB belirtilerini açıklar.		X	
DEHB nedenlerini fark eder.		X	
DEHB'nin görülme sıklığını söyler.		X	
DEHB'ye eşlik eden diğer ruhsal bozuklukları bilir.		X	
Çözüm yöntemlerini açıklar.		X	
Bireyin güçlü yönlerini fark eder.			X
Bireyin geliştirilmesi gereken yönlerini fark eder.			X
Öğrenme stillerini tanır.			X
Bireyin davranışlarını gözler.			X
	Devinişsel Alan		

Tabloda bilinçlenme becerileri modülüne dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve devinişsel alanda sınıflanmakta ve DEHB'yi tanıma ile Öğrenciyi tanıma becerileri olmak üzere alt becerilerde sınıflanmaktadır.

DEHB ile ev ortamında baş etme modülü belirtke tablosu Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. DEHB ile Ev Ortamında Baş Etme Modülü Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	İş birliği sağlama becerileri	Disiplin yöntemleri becerileri	Etkili zaman geçirme becerileri	Ortamı düzenleme becerileri	Alışkanlık kazandırma becerisi
Bireyin çevresi ile olumlu ilişki kurmanın önemini fark eder.	Bilişsel Alan	X				
Etkili iletişim kurma yöntemlerini bilir.			X			
İyi bir rol model olmanın önemini fark eder.			X			
Kabul iletisini açıklar.			X			
Diğer aile bireyleri ile tutarlı olmanın önemini açıklar.			X			
Duyguları tanıır.			X			
Kendine zaman ayırmanın önemini anlar.				X		
Sağlıklı beslenme, uyku ve spor alışkanlığı için uygun ortam sağlamanın önemini anlar.						X
Çocuğun yaşına uygun sorumlulukları bilir.						X
Ödül ve yaptırım sistemini uygular.			X			
Olumsuz davranışları ilk olarak görmezden gelir.			X			
Mola verme yöntemini kullanır.			X			
Uygun kuralları koyar.			X			
Zaman planlaması uygular.			X			
Aile oyunlarına katılır.				X		
Çocuk ile birlikte iş yapar.				X		
Çocuğun odasını sadeleştirir.	Devinişsel Alan				X	
Ders çalışma anında sessizliği sağlar.					X	
Teknoloji kullanımına sınır koyar.						X

Tabloda DEHB ile evde baş etme becerileri modülüne dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve devinişsel alanda sınıflanmakta ve işbirliği sağlama, disiplin yöntemleri uygulama, etkili zaman geçirme, ortamı düzenleme ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirme becerileri olmak üzere alt becerilerde sınıflanmaktadır.

Tablo 38. DEHB ile Sınıf Ortamında Baş Etme Becerileri Belirtke Tablosu.

Kazanımlar	İçerik	İş birliği sağlama becerileri	Sınıf yönetimi becerileri	Akademik düzenleme becerileri	Sınıf ortamını düzenleme becerileri
Koşulsuz kabul ve sevginin önemini fark eder.	Bilişsel Alan	X			
Bireyin çevresi ile olumlu ilişki kurmanın önemini açıklar.		X			
Duyguları tanır.			X		
Öğrencileri derste aktif kılmanın, öğrencilere karşı esnek olmanın ve uygun model olmanın önemini açıklar.			X		
Sık tekrar etme ve özetlemenin önemini fark eder.				X	
Öğrencinin oturma yerinin ve dikkat süresinin etkisini fark eder.					X
Rehberlik servisine başvurur.		X			
Dikkat stratejilerini kullanır.			X		
Ödül ve yaptırım sistemini kullanır.			X		
Mola yöntemini kullanır.			X		
Etkili yönerge verir.	Devinışsel alan		X		
Az ödev verir, ödevleri yazdırır.				X	
Öğrencilere uygun görevler verir.				X	
Değerlendirmede ek zaman tanır, az soru sorar.				X	
Olumsuz ifadeler kullanmadan soru sorar.				X	

Tabloda DEHB ile sınıfta baş etme becerileri modülüne dahil olan kazanımlar aşamalı olarak bilişsel ve devinişsel alanda sınıflanmakta ve işbirliği sağlama, sınıf yönetimi, akademik düzenlemeler, sınıf ortamını becerileri olmak üzere alt becerilerde sınıflanmaktadır.

5.2.3.4.2. Öğrenci Kazanımları ve Modüllerin Oturumlara Dağılımı

Öğrenci programında dair kazanımlar ve bu kazanımların dahil olduğu modüller oturumlara uygun şekilde yerleştirilmiştir. Kazanımlar ve modüllerin oturumlara dağılımı Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğrenci Kazanımları ve Modüllerin Oturumlara Dağılımı.

Zaman	Oturumlar	Modül	Kazanımlar
1.hafta	Oturum 1	Sosyal beceriler	Programı tanır.
			Grup arkadaşlarını tanır.
			Pasif dinleme becerilerini kullanır.
			Kendini ifade etme becerilerini sınıflandırır.
			Kendini ifade etme becerilerini kullanır.
			Doğruları söylemenin önemini açıklar.
	Oturum 2	Sosyal beceriler	Etkin dinleme becerilerini söyler.
			Etkin dinleme becerilerini kullanır.
			Empati kurma becerisini tanımlar.
			Empati kurar.
			İşbirliği kurma becerisini bilir.
İşbirliği kurmanın önemini açıklar.			
2.hafta	Oturum 3	Sosyal beceriler	Kurallara uymanın önemini açıklar.
			Çatışma çözme becerilerini bilir.
			Çatışma çözme becerilerine karar verir.
		Duygusal beceriler	Okula karşı isteklilik gösterir.
			Derse karşı isteklilik gösterir
			Ödeve isteklilik gösterir.
	Oturum 4	Duygusal beceriler	Duyguları tanır.
			Duygularını uygun yolla ifade etmenin önemini fark eder.
			Duyguları uygun yolla ifade eder.
			Stresle başa çıkma yollarını bilir.
3.hafta	Oturum 5	Duygusal beceriler	Stresle başa çıkma yollarını sıralar.
			Güçlü yönlerini fark eder.
			Zayıf yönlerini fark eder.
		Duygusal beceriler	Yeteneklerini geliştirmek için karar alır.
			Hataları kabul etmenin önemini kavrar.
			Gerçeği hayalden ayırt eder.
	Oturum 6	Davranış düzenleme	Zorba davranışları tanır.
			Zorba davranışlara karşı ne yapacağına karar verir.
			Davranışlarındaki yanlışları yeniden düzeltir.

Tablo 39 (Devam). Öğrenci Kazanımları ve Modüllerin Oturumlara Dağılımı.

Zaman	Oturumlar	Modül	Kazanımlar
4. hafta (devam)	Oturum 7	Davranış düzenleme	Sorumluluklarını fark eder.
			Sorumluluklarını açıklar.
			Sorumluluklarının önemini anlar.
			Sabırlı olmanın önemini açıklar.
			Sabır göstermeye istekli olur.
			İsteklerini erteler.
	Oturum 8	Davranış düzenleme	Kendi kendine yönerge verir.
			Düzenli uyku alışkanlığı kazanır.
			Düzenli beslenme alışkanlığı kazanır.
			Teknolojiyi belirlenmiş sürelerde kullanır.
			Araç gereçlerini onlara zarar vermeden kullanır.
5. hafta	Oturum 9	Davranış düzenleme	Zamanı yönetmenin önemini kavrar.
			Zaman yönetimi planı geliştirir.
			Boş zamanlarını etkili geçirmek için yapabileceklerine karar verir.
			Yapmak istediği ve yapması gereken işler arasında önceliklerine karar verir.
	Oturum 10	Akademik beceriler	Doğru kalem tutar.
			Uygun hızda yazı yazar.
			Yazım yanlışlarını azaltır.
			Çizim becerisini geliştirir.
			Uygun hızda okur.
			Okumayı anlama becerisini geliştirir.
6. hafta	Oturum 11	Akademik beceriler	Ders anında yazılı ya da sözel olarak sorulan sorulara verdiği yanıtları kontrol eder.
			Sınıf ortamında ekinliklerde verilen yönergelere uyar.
			Dikkat becerisi geliştirir.
	Oturum 12	Akademik beceriler	Dikkat becerisi geliştirir.
7. hafta	Oturum 13	Akademik beceriler	Dikkat becerisi geliştirir.
	Oturum 14	Akademik beceriler	Dikkat becerisi geliştirir.
8. hafta	Oturum 15	Akademik beceriler	Dikkat becerisi geliştirir.
	Oturum 16	Akademik beceriler	Dikkat becerisi geliştirir.

Tablo 39’da öğrencilere yönelik programın kazanımlarının ve modüllerinin oturumlara dağılımına yer verilmiştir. Öğrenci eğitim programında sosyal beceriler, duygusal beceriler, davranış düzenleme becerileri ve akademik beceriler olmak üzere dört modül mevcuttur. Bu

modüllere ait öğrenci kazanımlar haftada iki kere olmak üzere toplam 8 haftalık süreçte 16 oturum aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.

Öğretmen ve ebeveyn program tasarısında ise DEHB hakkında bilinçlenme modülü ve DEHB ile baş etme becerileri modülü olarak iki modül mevcuttur. Bu modellerden birincisi DEHB hakkında bilinçlenme modülü, ebeveyn ve öğretmen programlarında birinci oturum olarak ele alınmaktadır. Programın ikinci oturumları ise DEHB ile evde baş etme ve DEHB ile okulda baş etme becerileri modülleri olarak farklılık göstermektedir.

5.2.3.5. Programın Eğitim Durumları

Öğrenci, öğretmen ve ebeveyn eğitim programları oturumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Önerilen program tasarısında belirlenen kazanımları gerçekleştirmek için hazırlanan oturumlar konuların işlenmesine destek olması için hazırlanmıştır ve örnek niteliğindedir.

Öğrencilere yönelik hazırlanan programda 40'ar dakikalık 16 oturum mevcuttur. Ebeveynlere ve öğretmenlere hazırlanan programlar ise 180'er dakikalık 2'şer oturumdan oluşmaktadır.

Oturumlar ile ilgili açıklamalar. Oturumlarda süre, kazanım, yöntem teknikler, araç gereçler ve diğer kaynaklar ile giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki ana etkinliklere, ara geçişlere dair tüm ayrıntılara yer verilmiştir. Oturumlara dair açıklamaların olduğu kısımlarda koyu ve italik yazılan yazılar eğitimcinin katılımcılara sözel olarak iletecekleri söylemlerdir. Diğer normal aklılıkta ve düz yazılmış cümleler eğitimcinin nerede ne yapacağını açıklar niteliktedir. Araç gereçler ve kaynaklar kısmında yer alan gereksinimlerin bazıları tezin ekler bölümünde bulunmaktadır. Ekte bulunan kaynaklar parantez içinde belirtilmiştir.

Eğitimcilere öneriler. Oturumlar gerçekleştirilmeden önce eğitimci, oturumda neler yapacağına iyi çalışmalı ve kendi oluşturduğu grubuna yönelik önceden hazırlaması gereken materyaller ve kaynakları temin etmelidir. Oturumların işlenişi sırasında öğrenciler karşı olumlu bir tutumda olmalıdır. Yaşanan zorluklara karşı sabırlı olmalı, öğrencilere sıcak davranmalı ve tatlı bir dil kullanmalıdır.

Dikkat edilecekler. Oturumlarda var olan etkinlikler örnek nitelikte olup oturumdaki etkinlikler aynen kullanabilir ya da bu etkinlikler yerine farklı etkinlikler uygulanabilir.

Uygulayıcı etkinlikleri uygularken ya da değişiklikler yaparken öğrenen merkezli, yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına, etkinlik seçiminde katılımcılara uygunluğa ve fiziksel ortam gereksinimlerine dikkat edilmelidir.

5.2.3.5.1. Oturumlar

Oturumların kazanımlarına ve konularına göre işleniş süreci Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Oturumların işleniş süreci.

OTURUM İŞLENİŞİ	
Kazanımlar	Bu kısımda oturumda gerçekleştirilecek kazanımlara yer verilmiştir.
Konular	Bu kısımda işlenecek konulara yer verilmiştir.
Süre	Her oturum 180 dakikadır.
Yöntem Teknik(ler)	Oturumda kullanılacak yöntem ve teknik(ler) bu kısımda belirtilmiştir.
Araç-Gereç(ler)	Oturumda kullanılacak materyal(ler) bu kısımda belirtilmiştir.
Süreç	I. Giriş İlk oturumda ‘tanışma/ısınma etkinliği’nin; diğer oturumlarda ise ‘geçmiş oturumun özeti’nin yapıldığı bölümdür. II. Keşfetme İşlenecek konu hakkında katılımcıların ön öğrenmelerinin ve deneyimlerinin çeşitli etkinliklerle ortaya çıkarıldığı; işlenecek konunun/oturumun amacının açıklandığı bölümdür. Çeşitli sorular ya da etkinliklerle katılımcıların dikkatleri konuya çekilerek, var olan doğru bilgileri ve yanlış bilgileri ortaya çıkarılır. Doğru bilgiler pekiştirilir ve oturumda nelerin öğrenileceği ifade edilir. III. Açıklama Kazanımları gerçekleştirecek konuların işlendiği bölümdür. Konular hakkında bilgiler verilir, açıklamalar yapılır. IV. Derinleştirme Verilen bilgilerin anlaşılması, özümsemesi için çeşitli etkinlerin ve uygulamaların yapıldığı; görevlerin verildiği bölümdür. V. Değerlendirme Süreç odaklı olarak katılımcılara oturum boyunca sorulan soruları ve alınan dönütleri içeren çalışmalardır.

Tabloda görüldüğü gibi oturumlar giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Her oturumda belirlenmiş olan kazanım ve konuya

göre belirlenen süre içerisinde gerekli yöntem teknikler ve materyaller kullanılarak eğitim gerçekleştirilmektedir.

5.2.3.5.1.1. Örnek Oturumlar

Program tasarısında sosyal beceriler, duygusal beceriler, davranış düzenleme beceriler ve akademik beceriler modüllerine örnek nitelikte hazırlanmış oturumlar ve oturumlara dair açıklamalar aşağıdaki gibidir.

Sosyal beceriler modülü örnek oturumu aşağıdadır.

Tablo 41. Sosyal beceriler modülü örnek oturumu.

Oturum:	Öğrencilere yönelik sosyal beceriler modülü 1. Oturumu
Konu alanı:	Tanışma ve sosyal beceriler
Süre:	40'
Kazanımlar:	Programı tanır. Grup arkadaşlarını tanır. Pasif dinleme becerilerini kullanır. Kendini ifade etme becerilerini sınıflar. Kendini ifade etme becerilerini kullanır. Doğruları söylemenin önemini açıklar.
Yöntem teknikler:	Örnek olay Buluş tekniği Soru cevap Rol oynama
Araç-gereçler-kaynaklar:	Tahta kağıdı Tahta kalemi Sakız yapıştırıcı Katılımcıların yaka kartları Tebeşir Bir kutu Beceri kartları (Ek 14)
Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri Süre: 15'	Dikkat çekme: Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için neşeli bir şarkı ile öğrencileri karşılar. Öğretmen, kendini tanıtır ve öğrencilere neden burada olduklarını açıklar: <i>Sevgili öğrenciler hepiniz hoş geldiniz, ben Öznur Dağıstanlı Canoğlu Namık Kemal İlkolunda Rehber öğretmenim.</i>
	Güdüleme: <i>Birlikte gerçekleştireceğimiz etkinlikler ile sizlerin sosyal, duygusal, akademik beceriler gibi pek çok becerilerinizi geliştirmeyi hedefliyoruz.</i>
	Hedeyten haberdar etme: <i>Bu ders boyunca yapacağımız etkinlikler öncelikle sizlerin birbirini tanımasını ve kaynaşmasını ardından sizlerin dinleme ve kendinizi ifade etme becerilerinizi geliştirmenizi sağlayacak.</i>

Geliştirme etkinlikleri Süre:20'	Derse geçiş:	Eğitim planı hakkında bilgi verir: <i>Eğitimimiz 8 hafta boyunca her hafta iki ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde gerçekleşecek.</i> Öğretmen, yapılacak etkinlikleri kısaca sayar: <i>Sizlerle birlikte becerilerinizi geliştirmek için bugün çeşitli etkinlikler yapacağız. İlk olarak tanışma etkinliği ile tanışacağız, video izleyeceğiz, bul ve yapıştır etkinliği yapıp rol oynama etkinliği ile dersi bitireceğiz. Şimdi etkinliklere başlamadan önce grup kurallarımızı belirleyim.</i>
	Kural oluşturma etkinliği:	Grup kuralları oluşturulur ve eğitim süresince görünür bir yerde yazılmış olarak asılı tutulur: <i>Birlikte olduğumuz sürece güzel vakit geçirmek ve eğitimin verimli olmasını sağlamak amacıyla birlikte bir anlaşma yapalım. Sizce eğitimin güzel geçmesi için nasıl davranışlar sergilemeliyiz?</i> (Öncelikle öğrencilerden fikir alarak olumlu ifadeler ile kurallar yazılır; söz alarak konuşmak, konuşanı dinlemek, etkinliklere katılmak, saygı göstermek vb.)
	Tanışma etkinliği:	Tanışma etkinliğine geçilir: <i>Şimdi herkes ayağa kalsın ve ortada bir çember oluşturalım.</i> Öğretmen herkese adının yazılı olduğu yaka kartlarını dağıtır ve yakalarına takmalarını sağlar. <i>Herkesin bir birinin yaka kartını sessizce okumalarını istiyorum.</i> Herkes okur. <i>Alfabetik olarak karışık bir çember oluşturduğumuzu görüyorum. Şimdi alfabetik olarak sıralanmış bir şekilde çember oluşturmamızı istiyorum.</i> Öğretmen çemberi oluşturmalarını bekler, gerek duyulursa destek olur. <i>Şimdi alfabetik olarak sıralandık. Benden başlayarak sırayla herkes adını söyleyecek ardından da en son neye güldüğünü kısaca anlatacak.</i> Herkesin sırayla yönergeyi yerine getirmesi beklenir. Herkes yerine oturur.
	Örnek olay ve soru cevap etkinliği:	<i>Video izleme ve soru-cevap;</i> Öğretmen sıradaki etkinliğin amacını ve ne yapılacağını açıklar: <i>Şimdi iletişim becerileri konusunu ele alan 3 dakikalık bir video izleyeceğiz. Bu videoda pasif dinleme nasıl olur? Bir birey kendini nasıl ifade etmelidir? Gibi sorulara yanıtlar bulacağız. Videoyu iyi bir şekilde dinlemenizi istiyorum.</i> (Alternatif etkinlik: bir örnek olay hikayesi) Öğretmen tüm öğrencilerin video izlediğinden emin olur. Dikkati dağılan ya da konuşan öğrenci olursa yanına yaklaşabilir, videoyu durdurup devam ettirebilir. Video izlendikten sonra aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur: • <i>Videoda dinleyen kişi karşısındakini dinlerken nasıl davranışlar sergiledi? Bu davranıştan karşı taraf nasıl etkilendi?</i> • <i>Dinleyen kişi başka nasıl davranabilirdi? Böyle davranırsaydı karşı taraf nasıl etkilenirdi?</i> • <i>Anlatan kişi kendisini nasıl ifade etti? Karşısındaki kişi onu anladı mı?</i> • <i>Anlatan kişi kendini başka nasıl ifade edebilirdi? Karşı tarafa etkisi nasıl olurdu?</i> • <i>Anlatan kişinin söylediklerinin aslında yalan olduğunu size söylesem neler hissedersiniz?</i>

etkinlikleri		• Doğruları söylemek nasıl bir öneme sahiptir? Öğretmen öğrencilerin cevaplarını dinler, uygun cevaplara pekiştireç verir, uygun olmayan cevapları görmezden gelir. Cevap vermekte zorlanan öğrencileri cesaretlendirmek için ipucu verir.
	Buluş etkinliği:	<i>Bul ve yapıştır etkinliği;</i> Öğretmen tahtayı tebeşirle çizerek ikiye böler. Bir tarafa pasif dinleme becerileri, diğer tarafa etkin dinleme becerileri başlıklarını yazar. <i>Şimdi pasif dinleme ve kendini ifade etme becerilerini keşfedeceğimiz bir etkinlik yapacağız.</i> Bu başlıkların alt maddelerinin olduğu bir kutudan çocukların maddeleri sırayla çekip uygun kısma yapıştırmaları istenir. <i>Şimdi gönüllülerden başlanarak herkesin kutudan sırayla bir kart seçmesini ve okuyarak uygun başlığa yapıştırmasını istiyorum.</i> Tüm kartlar bitene dek tahtaya yapıştırılır. Öğretmen öğrencilere uygun yerlerde pekiştireç uygular, gerektiğinde ipucu verir ve hatalı durumlarda düzeltmeler yapar.
Sonuç etkinlikleri Süre: 5'	Özetleme:	Etkinlik bittikten sonra öğretmen öğrencilerin tahtaya bakmasını ister. Uygun olarak yerleştirilen becerileri gösterir. Pasif dinleme ve kendini ifade etme becerilerinin neler olduğunu okur.
	Değerlendirme/ Rol oynama etkinliği:	Öğretmen iki gönüllü seçer. <i>Şimdi günün son etkinliği için yanıma iki kişinin gelmesini istiyorum. İkinizin kendi aranızda kısa bir sohbet geçmesini istiyorum. Bu dersten önce kendi sınıfınızda öğretmeninizin neler yaptığını, hangi konuyu işlediğini arkadaşınıza anlatabilirsiniz. Fakat bu sohbet esnasında bugün öğrendiğiniz becerileri kullanmanızı istiyorum.</i> Öğretmen uygun becerileri kullandıklarında öğrencileri tebrik eder. Uygun becerileri sergilemedikleri noktalarda o konu hakkında düzeltmeler yapar ve diğer öğrenciye bu noktada ne hissettikleri sorulur.
	Hatırlatma:	Tüm öğrencilere teşekkür edilir ve 2. oturumun yer ve zamanı hakkında bilgi verilerek veda edilir.

Tablo 41’de sosyal beceriler modülünde öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış birinci oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntılarla açıklanmıştır.

Duyusal beceriler modülüne ait örnek oturum Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Duygusal beceriler modülü örnek oturumu.

Oturum:	Öğrencilere yönelik duygusal beceriler modülü 4. oturumu
Konu alanı:	Duygusal beceriler
Süre:	40'
Kazanımlar:	Duyguları tanır. Duygularını uygun yolla ifade etmenin önemini fark eder. Duyguları uygun yolla ifade eder. Stresle başa çıkma yollarını bilir. Stresle başa çıkma yollarını sıralar.
Yöntem teknikler:	Rol oynama Örnek olay Buluş tekniği Soru cevap
Araç-gereçler-kaynaklar:	Duygu maskeleri (Ek 15, ek 16, ek17 ve ek 18) Duygu kartları (Ek 19) Duygularım hikayesi (Ek 20) Eşleştirme kağıdı (Ek 21)
Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri Süre: 5'	Dikkat çekme: Öğretmen elinde 4 temel duygu maskesi ile sınıfa girer ve maskeleri görülebilecek bir yere asar.
	Güdüleme: <i>Bugün duyguları tanıyacağız ve kendi duygularımızı yönetmeyi öğreneceğiz.</i>
	Hedeften haberdar etme: <i>Duygu türlerini tanıyıp, onları nasıl ifade etmemiz gerektiğini ve yaşadığımız stresi nasıl azaltacağımızı öğreneceğiz.</i>
	Derse geçiş: <i>Etkinliklere başlamadan önce 'Kalbin üstünde el' tekniği ile gevşeme egzersizimizi yapalım. Şimdi sağ elini bir kaç nefes boyunca kalbinin üstüne koy ve neler hissettiğine dikkat et. Sonra sol el ile aynısını yap. Hangi el ile daha çok kalp hissedildi ise o eli tekrar kalbe koy ve 2 dakika boyunca kendine nazik şeyler söyle.</i> Egzersiz tamamlanınca öğretmen; <i>"şimdi ilk etkinliğimiz ile başlayalım, bunun için 4 gönüllü istiyorum"</i> der.
Geliştirme etkinlikleri Süre:30'	Duyguları tanıma etkinliği: Öğretmen 4 gönüllü öğrenci seçer ve öğrencilere duygu kartlarını (Ek 19) dağıtır. <i>Bu etkinliğimizde size verdiğim duygu kartlarını sınıfa sesli olarak okumanızı istiyorum.</i> Her bir duygu kartını okuyan öğrenciden sonra öğretmen gruba sorar; • <i>Bu hangi duygu?</i> • <i>Bu duyguyu hissettiğimizde yüz mimiklerimiz nasıl olur?</i> • <i>Hangi durumlarda böyle hissederiz?</i> • <i>Aslı olan maskelerden hangisi bu duyguya uygun?</i> Öğrencilerden aldıkları cevapları dinleyen öğretmen ilgili sözel pekiştirici ya da düzeltmeyi kullandıktan sonra duygu kartını okuyan öğrencinin uygun maskeyi alıp takmasını ister. • <i>Hepinizin bu duyguya göre yüz mimiklerinizi kullanmanızı istiyorum.</i> Sıra ile tüm kartlar okunur ve aynı sorular sorulup uygun maskenin takılması sağlanıp etkinlik sonlandırılır.

Geliştirme etkinlikleri (devam) Süre:30'	Ara geçiş:	<i>Duyguları tanıma etkinliğimizi tamamladık. Şimdi farklı duyguların farklı yollarla ifade edilebileceğini göreceğimiz etkinliğimiz için arkanıza yaslanmanızı, rahatlamanızı ve iyi birer dinleyici olmanızı istiyorum. Okumaya başlamadan önce öğrencilerin okumaya hazır olmaları sağlanır.</i>
	Örnek etkinlik:	olay 'Duygularım' hikayesi (Ek 20) öğrencilere okunur. Hikaye bittikten sonra öğrencilere ilgili sorular sorulur; • <i>Hikayede Ela ile Duru'nun farklı oldukları özellikleri neydi?</i> • <i>Ela yaşadığı durumlarda duygularını nasıl ifade ediyor?</i> • <i>Duru yaşadığı durumlarda duygularını nasıl ifade ediyor?</i> • <i>Duyguları uygun şekilde ifade etmenin önemi nedir?</i> • <i>Duyguları ifade etmeyince kişi neler yaşayabilir?</i> <i>Hikayede duyguları uygun şekilde ifade etmenin ne kadar önemli olduğunu anladık. Duygularımızı açıklamak, ifade etmek yani isimlendirmek karşı tarafın bizi anlamasını sağladığı gibi, biz de kendimizi anlattığımız için rahatlamış oluyoruz. Ayrıca kullandığımız yüz mimikleri duygularımızın başkaları tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlıyor.</i>
	Ara geçiş:	<i>Dinlediğiniz ve cevapladığınız için teşekkür ederim. Şimdi 2 dakikalık bir video izleyeceğiz. Konumuz stres.</i>
	Stres konulu video gösterimi:	Öğrencilere ilgili video izlettirilir ve ardından aşağıdaki sorular sorulur; • <i>Videoda bahsedilen stresle başa çıkma yöntemleri nelerdir?</i> Öğretmen aldığı doğru yanıtları tahtaya yazar. • <i>Stres ile başa çıkma yollarını 1, 2, 3 şekilde sıraya koyalım. Herkes bu soruyu oturduğu yerde sessizce cevaplasın sonra hep birlikte çözeceğiz.</i> Öğretmen öğrencilerin sıralama yapması için öğrencilere 3 dakika zaman verir. Süre tamamlandıktan sonra grupla birlikte tahtada öğretmen stresle başa çıkma yöntemlerini sıralar.
Sonuç etkinlikleri Süre: 5'	Özetleme:	<i>Bugün duyguları tanıma, farklı duyguların ifade edilişleri ve stres hakkında bilgilendik.</i>
	Ara geçiş:	<i>Şimdi oynayacağımız kısa bir eşleştirme oyunu ile dersimizi bitirelim.</i>
	Değerlendirme/ eşleştirme oyunu:	<i>Şimdi sizlere dağıtacağım eşleştirme kağıdında hangi duygunun nasıl ifade edileceğini bulup eşleştirmenizi istiyorum.</i> Öğretmen öğrencilere eşleştirme kağıdını (Ek 21) dağıtır ve doldurmaları için 4' süre verir. Öğrenciler eşleştirmeleri yaparken öğretmen öğrencileri kontrol eder. Tüm öğrenciler yaptıktan sonra öğretmen slayttan eşleştirme kağıdının cevap anahtarını yansıtır ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ister.
	Hatırlatma:	Tüm öğrencilere teşekkür edilir. 5. oturumun yer ve zamanı hakkında bilgi verilir.

Tablo 42’de duygusal beceriler modülünde öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış dördüncü oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntılarla açıklanmıştır.

Davranış düzenleme modülüne aitt örnek oturum aşağıda verilmiştir.

Tablo 43. Davranış düzenleme becerisi modülü örnek oturumu.

Oturum:	Öğrencilere yönelik davranış düzenleme becerileri modülü 7. Oturumu
Konu Alanı:	Davranış düzenleme becerisi
Süre:	40’
Kazanımlar:	Sorumluluklarını fark eder. Sorumluluklarını açıklar. Sorumluluklarının önemini anlar. Sabırlı olmanın önemini açıklar. Sabır göstermeye istekli olur. İsteklerini erteler.
Yöntem teknikler:	Örnek olay Buluş tekniği Soru cevap
Araç-gereçler-kaynaklar:	Sorumluluk konulu video Sabırlı olmak erdemdir hikayesi (Ek 22) Her öğrenci için birer çikolata- şeker tabağı
Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri Süre: 5’	Dikkat çekme: Öğretmen dersten önce her öğrenci için çikolatalar ve şekerlerden oluşan birer tabak hazırlar. Öğrencilere tabaklarını verir ve açıklama yapar; bu tabaklar size ait. Bunları hemen yiyebilirsiniz. Fakat yemeyerek dersin ortasına kadar bekleyenlere bir ödülüm olacak.
	Güdüleme: <i>Bugünden sonra daha sabırlı olacağız çocuklar.</i>
	Hedeyten haberdar etme: <i>Tahmin ettiğiniz gibi bugün sabretme, istekleri erteleme ve hayatımızdaki sorumluluklar hakkında etkinlikler yapacağız.</i>
	Derse geçiş: <i>Etkinliklere başlamadan önce rahatlamak için hep birlikte nefes egzersizi yapalım. Hep birlikte 3 dediğimde burnumuzdan 3 saniye boyunca derin nefes alacağız ardından nefesimizi 6 saniye boyunca ağzımızdan vereceğiz. Bu egzersizi 6 kez tekrarlayacağız. Şimdi hep birlikte nefesimizi alalım. 1,2,3. Öğretmen egzersizi öğrenciler ile birlikte onları yöneterek gerçekleştirir.</i>
	<i>Şimdi hep birlikte sorumluluk hakkındaki videoyu izliyoruz.</i>
Geliştirme etkinlikleri Süre:30’	Sorumluluklar videosu: Öğretmen sorumluluklar hakkında videoyu izletir. Ardından aşağıdaki soruları sorar; • Videoda bir çocuğun yapması gereken sorumluluklar nelerdi? • Sizin evdeki sorumluluklarınız neler? • Sizin okuldaki sorumluluklarınız neler? • Sorumluluklarını yerine getirmeyen bir kişi nelerle karşılaşabilir?

Geliştirme etkinlikleri (devam) Süre:30'	Ara geçiş:	<i>Sorumluluklarınızın neler olduğunu ve ne kadar önemli olduğunu gördünüz. Şimdi bir diğer önemli konumuza geçelim; sabretmek. Öğretmen tahtanın ortasına 'sabretmek' yazar.</i>
	Sabır etkinliği:	Öğretmen öğrencilere sorar; • <i>Sabır denince aklınıza neler geliyor?</i> • <i>İnsanlar sabırlı olunca neler yaşanır?</i> • <i>İnsanlar sabırsız olunca neler yaşanır?</i> Öğretmen öğrencilerden aldığı uygun cevaplarda sözel pekiştireç ve mimik kullanır. Uygun olmayan cevaplarda tepki vermez. Tüm cevapları aldıktan sonra öğretmen öğrencilerin dediklerini özetleyen kelimeleri tahtaya yazar.
	Ara geçiş:	<i>Şimdi sabır hakkında etkili bir hikaye dinleyelim. Arkanıza yaslanın, gözlerinizi kapatın ve rahatlayın.</i>
	Sabır hikayesi etkinliği:	Öğretmen 'Sabırlı olmak erdemdir' adlı hikayeyi (Ek 22) okur. Hikaye bittikten sonra öğretmen öğrencilere sorar; • <i>Hikayede sabırlı kişi kimdi?</i> • <i>Hikayede sabırsız kişi kimdi?</i> • <i>Hikayede sabırlı olan ne kazandı?</i> • <i>Hikayede sabırsız olan ne kaybetti?</i> • <i>Siz bu hikayede bir karakter olsaydınız hangi karakter olmak isterdiniz?</i>
	Özetleme:	<i>Dersimiz boyunca sorumluluklar ve sabırlı olmak hakkında konuştuk.</i>
Sonuç etkinlikleri Süre: 5'	Ara geçiş:	<i>Şimdi bakalım isteklerimizi erteleyebilmiş miyiz görelim.</i>
	Değerlendirme-istekleri erteleme oyunu:	Öğretmen öğrencilerin tabaklarını kontrol eder. Tabaklarını hiç yemeyerek beklemiş olan öğrencilere ödülleri verir. Teker teker öğrencilere deneyimlerini sorar; • <i>Önünüzde yiyecekler ile dolu bir tabak varken beklemek sizi nasıl hissettirdi?</i> • <i>İsteklerinizi ertelediğinizde başka neler kazanırsınız?</i> • <i>İsteklerinizi erteleyemediğinizde başka neler kaybedebilirsiniz?</i> Öğretmen öğrencileri dinledikten sonra onlardan aldığı uygun cevapları derleyerek konuyu özetler; <i>Kişinin sabırlı olması, o anki isteklerini erteleyebilmesi var olan sorumluluklarını gerçekleştirebilmesini sağlar. Canı bisiklet sürmek isteyen biri, bir anda oyun oynadığı arkadaşlarını yüz üstü bırakıp gitse arkadaşlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmemiş olur. Onun yerine isteklerini erteleyip arkadaşları ile oynadığı oyun bittikten sonra bisiklete binse kime zararı dokunur ki!</i>
	Hatırlatma:	Tüm öğrencilere teşekkür edilir. 8. oturumun yer ve zamanı hakkında bilgi verilir.

Tablo 43'de davranış düzenleme becerileri modülünde öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış yedinci oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntılarla açıklanmıştır.

Akademik beceriler modülü örnek oturumu aşağıdadır.

Tablo 44. Akademik beceriler modülü örnek oturumu.

Oturum:	Öğrencilere yönelik akademik beceriler modülü 10. oturumu
Konu alanı:	Akademik Beceri
Süre:	40'
Kazanımlar:	Doğru kalem tutar. Uygun hızda yazı yazar. Yazım yanlışlarını bulur. Çizim becerisini geliştirir. Uygun hızda okur. Okumayı anlama becerisini geliştirir.
Yöntem teknikler:	Buluş tekniği Soru cevap
Araç-gereçler-kaynaklar:	'Okuma ve yazma' etkinlik kağıdı (Ek 23) Anlama Etkinliği (Ek 24) boş kağıt (en az öğrenci sayısı kadar) boya kalemleri
Dikkat çekme:	Slayttan aradaki farkı bulmaları için resim (yanlış kalem tutan ile doğru kalem tutan iki el arasındaki fark) gösterilir. Öğretmen öğrencilere sorar; • İki resim arasındaki farklar nelerdir? Öğrencilerin resimlerin arasındaki farkları bulmasından sonra öğrencilere açıklama yapılır; İki resimde kalem tutan elleri incelediniz. İkisinde de kalem tutan bir el vardı. Birinde kalemi doğru şekilde tutan el diğerinde yanlış tutan el vardı.
Güdüleme:	<i>Bu ders doğru şekilde kalem tutup tutamadığımızı görüp doğrusunu öğreneceğiz.</i>
Hedeften haberdar etme:	<i>Doğru kalem tutma dışında ayrıca okuma, yazma, çizme ve anlama becerilerimizi ilerleteceğiz.</i>
Derse geçiş:	<i>Bugünkü egzersizimiz için hepimizi ayağa alalım. Şimdi başımızdan ayaklarımıza kadar ısınma hareketleri yapacağız. Önce başımızı çevirelim... Şimdi omuzlarımızı, öne ve arkaya... Şimdi kollarımızı çevirelim, şimdi el bileklerimizi çevirelim... Şimdi belimizi döndürelim... Şimdi ayak bileklerimizi hareket ettirelim. Egzersizimiz tamam. Şimdi yerlerinize oturun lütfen, ilk etkinliğimizle başlıyoruz.</i>

Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri
Süre: 5'

Geliştirme etkinlikleri Süre:30'	Okuma etkinliği:	Etkinlik açıklanır; <i>Size dağıttacağım kağıtla iki çalışma yapacağız. İlk olarak kağıtlarınızda yazan metni belirli bir süre içinde herkes sessizce okuyacak. Okuma etkinliği için kağıtlarınızı birazdan dağıtacağım. Fakat hemen okumaya başlamayacaksınız. Ben 'başla' dediğimde okumaya başlayacaksınız. 'Süreniz doldu' dediğimde duracak ve en son hangi kelimedeki kaldığınızı işaretleyeceksiniz. Anlaşılmayan bir şey var mı?</i> Öğretmen öğrencilere 'okuma ve yazma' etkinlik kağıdı (Ek 23) dağıtır. Bir dakikalık süreyi başlatır ve öğrencilerin okumasını takip ederek süre dolunca sürenin bittiğini söyler. Öğretmen öğrencilerin kaldıkları son kelimeyi işaretler ya da öğrencilerin işaretlemesini sağlar. <i>Şimdi bir dakikada kaç tane kelime okuduğunuzu saymanızı istiyorum. Aşağıda 'okunan kelime sayısı' yazan yere kaç kelime okuduğunuzu yazın.</i> Öğretmen, öğrencilerin saymalarına ve yazmalarına yardım eder. <i>İkinci sınıfı bitirmiş bir öğrenci yıl sonunda dakikada 80 kelime, üçüncü sınıf öğrencisi ise dakikada 100 kelime okumalıdır (Güneş, 2015). Uygun hızda okuyup okuyamadığınızı tekrar bir göz atın lütfen. Bu etkinlik sizin okuma hızınızı artıracaktır.</i>
	Ara geçiş:	<i>Şimdi bu etkinliğin ikinci çalışmasını yapalım.</i>
	Yazma etkinliği:	<i>Metnin altındaki boş kutucuğa metni aynen yazacaksınız. Ben başla dediğimde yazmaya başlayacaksınız ve süreniz bitti dediğimde duracaksınız. Başla.</i> Öğretmen öğrencileri takip eder. Süre bittiğinde öğrencileri uyarır; <i>Süreniz bitti, şimdi kalemleri bırakın ve kaç kelime yazdığınızı sayın ve 'yazdığı kelime' kısmına kaç kelime yazdığınızı yazın.</i>
	Ara geçiş:	<i>Şimdi anlama etkinliğimize geçelim.</i>
	Anlama etkinliği:	<i>Elinizdeki metni son bir kez süre tutmadan anlamaya çalışarak okumanızı istiyorum. Okumanız bitince size dağıttacağım anlama etkinliği kağıdındaki (Ek 24) soruları metne göre cevaplandıracaksınız. Bu etkinlik için süreniz 10 dakikadır. Başlayın lütfen.</i> Öğretmen öğrencilerin okumalarını ve cevaplamalarını takip eder. Süre dolunca öğretmen soruları tek tek okur ve cevapları sorar. Tartışarak uygun cevap açıklanır. Bu şekilde tüm sorular ele alınır.
Sonuç etkinlikleri Süre: 5'	Özetleme:	<i>Şu ana kadar okuma, yazma ve anlama becerilerimizi geliştirecek etkinlikler yaptık.</i>
	Ara geçiş:	<i>Şimdi son etkinliğimize geçelim. Kalem tutma ve çizim becerimizi de ele alalım.</i>
	Değerlendirme- çizim etkinliği	<i>Bunun için öncelikle dersin başında gördüğünüz gibi doğru şekilde kalemlerini tutun.</i> Öğretmen tüm öğrencilerin kalemi nasıl tuttuklarını inceler. Doğru tutanları pekiştirir. Yanlış tutanlar için yanlışlarını düzeltmelerini sağlar. <i>Şimdi bu dersimizde incelediğimiz metnin resmini çizmenizi istiyorum. Size çizmeniz için boş kağıt ve boya kalemleri vereceğim. Metinde okuduklarını hayalinizde canlandırın ve istediğiniz gibi çizin.</i> Öğretmen öğrencilere birer boş kağıt dağıtır.

Sonuç etkinlikleri (devam)	Ödev:	<i>Dakikada okuduğunuz kelime sayısını artırmak için süreli okuma çalışmasını bu hafta boyunca evinizde aileniz ile birlikte yapmanızı istiyorum. Bundan ailenizin haberi olacak ve okumak için farklı kaynaklar kullanacaksınız. Her gün kaç kelime okuduğunuzu bugün dağıttığım kağıtta ödev başlığındaki kısma yazmanızı istiyorum.</i>
	Hatırlatma:	Tüm öğrencilere teşekkür edilir. 11. oturumun yer ve zamanı hakkında bilgi verilir.

Tablo 44’de akademik beceriler modülünde öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış onuncu oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntıları ile açıklanmıştır.

Ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik DEHB hakkında bilinçlenme modülü örnek oturumu aşağıdadır.

Tablo 45. DEHB hakkında bilinçlenme modülü örnek oturumu.

Oturum:	Öğretmen ve Ebeveyne yönelik bilinçlenme modülü 1. oturumu	
Konu alanı:	DEHB’yi ve öğrenciyi tanıma	
Süre:	1.30’	
Kazanımlar:	DEHB’nin tanımını bilir. DEHB belirtilerini açıklar. DEHB nedenlerini ifade eder. DEHB’nin görülme sıklığını... DEHB’ye eşlik eden bozuklukları fark eder. Tanılama sürecini ve tedavi yöntemlerini tanır. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfeder. Öğrencinin farklı özelliklerini fark eder.	
Yöntem teknikler:	Buluş tekniği Soru cevap	
Araç-gereçler-kaynaklar:	Tahta Tahta kalemi/tebeşir Katılımcı sayısı kadar a4 kağıdı Katılımcı sayısı kadar kalem Kısa öyküler alıştırması kağıdı Top	
Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri Süre: 10’	Dikkat çekme:	Eğitimci kendini tanıtır.
	Güdüleme:	<i>Bugün hepimizi bir araya toplayan ortak bir özelliğimiz var; Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu.</i>
	Hedeften haberdar etme:	<i>Bugün Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’nu her yönü ile ele alacak ve tanıyacağız. Sonrasında öğrencilerimizi daha yakından tanımak ve anlamak için uğraş vereceğiz.</i>

Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri (devam)	Isınma etkinliği:	Katılımcılar tanışmıyorsa tanışmalarını sağlayacak bir ısınma oyunu oynanır. <i>“Oturumumuza başlamadan önce tanışmak ve ısınmak için sizi ayağa davet ediyorum, ayakta bir çember oluşturalım lütfen. Ben kendimi tanıtacak bir kaç bilgi vereceğim ve benden sonra herkes sıra ile kendisi ile ilgili bilgiler verecek. Hadi başlayalım.”</i>
	Derse geçiş:	<i>Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu denince aklınıza neler geliyor?</i> Sorusu katılımcılara sorulur ve alınan cevaplar tahtaya görünür şekilde yazılır. Tüm cevaplar yazıldıktan sonra tahta silinmeden bırakılır.
	Ara geçiş:	<i>Şimdi Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu’nu ile ilgili kısa bir video izleyeceğiz.</i>
	Video etkinliği:	Katılımcılara konu ile ilgili video izletilir. Video izlendikten sonra katılımcıların tahtaya bakmaları istenir. <i>“Videoda anlatılan bilgiler ile tahtada yazılanları kıyaslamanızı rica ediyorum. Videodaki bilgilere göre yazılanlardan hangileri doğru hangileri yanlış?”</i> alınan cevaplara göre doğru ifadeler daire içine alınarak belirginleştirilir ve yanlış ifadeler düzeltilerek tahtaya yazılır.
	Ara geçiş:	<i>Şimdi öğrendiklerimizi yorumlayabileceğimiz kısa öyküler alıştırmanızı yapacağız.</i>
Geliştirme etkinlikleri Süre:60’	Alıştırma etkinliği:	Katılımcı sayısı uygunsa katılımcılar 3’erli olacak şekilde gruplandırılır. Gruplara birer adet kısa öyküler alıştırma kağıdı dağıtılır. <i>“Size verilen kağıtlarda yazan kısa öyküleri okumanızı ve bu yaşanan durumunun öğrenci, aile ve öğretmen açısından zorluklarını ve bu zorlukların çözüm yollarını tartışmanızı istiyorum. Bu etkinlik için 10’ süreniz var.”</i> denilerek etkinlik başlatılır. Süre dolduktan sonra eğitimci lider tarafından öyküler sıra ile okunur ve her öykü yaşanan zorluklar, bu zorlukların çözüm önerileri hakkında grupların fikri alınarak tartışılır.
	Mola:	20 dakika eğitime ara verilir.
	Ara geçiş:	<i>Şimdi kendi öğrencilerimizi daha yakından ele almaya çalışacağımız bir etkinlik yapacağız.</i>
	Öğrencimin özellikleri etkinliği:	Tüm katılımcılara boş birer a4 kağıdı ve kalem dağıtılır. <i>“şimdi kağıdı ortadan ikiye bölecek yukarıdan aşağıya doğru bir çizgi çizmenizi istiyorum. Bu kağıdın sağ tarafına olumlu, sol tarafında olumsuz başlığı atınız. Bu başlıklar altına öğrencinizin olumlu ve olumsuz özelliklerini, öğrencinin günlük yaşamından ders çalışma alışkanlıklarına, arkadaş ilişkilerinden öz bakım becerilerine kadar tüm özelliklerini göz önünde bulundurarak yazmanızı istiyorum. Süreniz 10 dakikadır.”</i> yönergesi verilir. Süre dolduktan sonra gönüllü olan katılımcılardan yazdıklarını paylaşması istenir. Paylaşımlar dinlenir.
	Özetleme:	<i>“Bugün dehb’li bireyi daha yakından tanıdık ve yaşadığımız problemleri gün yüzüne çıkardık. Hepimiz benzer konularda benzer sıkıntılar yaşamaktayız.”</i>
Sonuç etkinlikleri Süre: 10’	Ara geçiş:	<i>“Bir sonraki oturumda yaşadığımız bu sorunlarla nasıl baş edeceğimizi göreceğimiz bir oturum gerçekleştireceğiz. Şimdi bu günü değerlendirmek için hep birlikte ayağa kalkıp çember olalım.”</i>

Sonuç (devam) Süre: 10'	Değerlendirme etkinliği	<i>“Elimde bir top var. Bu top sırayla elden ele geçecek bir müzik başlatıp dururacağım. Müzik durduğunda top kimin elinde kalırsa bugünkü eğitimde neler öğrendiği, neler fark ettiği ya da burada nasıl hissettiği hakkında paylaşımlarda bulunacak.”</i> Açıklaması yapılır. Örnek olması için lider önce kendisi bir değerlendirme yapar ve müziği başlatarak elden ele gezinmesi için topu yanındakine verir.
	Hatırlatma:	Bir sonraki oturumda nerede ve ne zaman buluşacağı hatırlatıldıktan sonra katılımcılara teşekkür edilerek veda edilir.

Tablo 45’de DEHB hakkında bilinçlenme becerileri modülünde öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik olarak hazırlanmış birinci oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntıları ile açıklanmıştır.

DEHB ile baş etme becerileri modülü ebeveynlere ve öğretmenlere yöneliktir. Aşağıda ebeveynlere yönelik hazırlanmış örnek oturuma yer verilmiştir.

Tablo 46. DEHB ile baş etme modülü örnek oturumu.

Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri Süre: 5'	Oturum:	Ebeveyne yönelik baş etme becerileri modülü 2. oturumu
	Konu alanı:	DEHB ile evde baş etme becerileri.
	Süre:	1.30'
	Kazanımlar:	İşbirliğinin önemini anlar. Ev ortamında uyaranları azaltma ve sağlıklı alışkanlıklar geliştirmenin DEHB’ye olumlu katkılarını fark eder. Olumlu disiplin yöntemlerini bilir ve uygular. Çocukla etkili zaman geçirme aktiviteleri öğrenir.
	Yöntem teknikler:	Buluş tekniği Soru cevap
	Araç-gereçler-kaynaklar:	İki farklı renkte postit (katılımcı sayısı kadar) Kalem (katılımcı sayısı kadar) DEHB’li bireylerin ailelerine yönelik öneriler sunumu Top Dökümanlar ve el broşürü
	Dikkat çekme:	Eğitim lideri katılımcıları karşılar. Oturuma başlama saati geldiğinde açıklama yapmadan önce tahtaya ‘‘sorunlarla baş etme’’ yazar.
	Güdüleme:	<i>Geçen hafta DEHB’yi yakından tanışmış ve bununla ilgili yaşadığımız problemleri ifade etmiştik.</i>
	Hedeyten haberdar etme:	<i>Bugün ise yaşadığımız bu problemleri nasıl çözebileceğimiz konusunun üstünde duracağız.</i>
	Derse geçiş:	<i>Şimdi yaşadığımız problemleri somutlaştırmak için bir etkinlik yapalım. Bunun için size iki farklı renkte postit vereceğim. Her farklı renk postite farklı alanlardaki problem durumlarını bireysel olarak yazacaksınız.</i>

Geliştirme etkinlikleri Süre: 60'	Derse Giriş ve hazırlık etkinlikleri (devam)	Ara geçiş:	Açıklamanın ardından eğitimci tahtayı ikiye böler. Renk isimlerini ve problem alanlarını alt alta yazar (örnek: kırmızı: evdeki problemler, yeşil: okuldaki problemler). Katılımcılara iki farklı iki renkteki postitler ve kalemler dağıtılır.
		Sorun alanlarını fark etme:	<i>Herkesin tahtada yazdığı gibi çocuklarınızın DEHB olmasından kaynaklı okulda ve evde yaşadığı sorunları, bu konuda süzn yaşadığınız sorunları düşünmenizi istiyorum.</i> Eğitimci katılımcılara fikir vermesi için örnekler verebilir (örn. okulda dersi dinlememe sorunu yaşıyor, bende öğretmenin şikayet etmesi gibi bir sorun yaşıyorum vb). Bu etkinlik için 5 dakika süreniz var. Katılımcılar 5 dakika boyunca beklendikten sonra yazdıkları postitleri tahtaya yapıştırmaları istenir. Tahtaya yapıştırılan sorunları eğitimci tek tek okur.
		Ara geçiş:	Eğitimci tahtada yazan sorunların ortak ve benzer olanlarınıyan yana düzenler, aynı olan sorunlar varsa fazla olanları tahtadan söker.
		Sorunları çözme yolları önerileri:	<i>Şimdi hep birlikte bu sorun alanlarına günlük kullanılabilecek pratik çözüm önerileri bulalım. Tahtadaki sorunları tek tek ele alacak olursak birinci soruna ne gibi çözümler önerebilirsiniz?</i> Eğitimci tahtadaki ilk sorunu okur ve gönüllü katılımcılardan cevapları alır. Bu diğer problemleri de ele alarak bu şekilde devam eder (Eğer kalabalık bir katılımcı kitlesi varsa velilerin daha sık yaşadığı sorun alanları üzerinden bu etkinlik gerçekleştirilir).
		Ara geçiş:	<i>Kısa bir ara verdikten sonra oturuma devam edeceğiz.</i>
		Mola:	<i>10 dakika ara verilir.</i>
		Ara geçiş:	<i>Şimdi bilimsel kaynaklar ve eğitimcilerin önerdiği çözüm önerilerini sunum üzerinden inceleyelim.</i>
		Sorunları çözme yolları sunumu:	DEHB'li bireylerin ailelerine yönelik öneriler sunumu, eğitimci tarafından sunulur. (Sunumda evdeki sorunlara çözüm önerileri başlığındaki konular; ev ortamında uyarıcı azaltma, alışkanlıklar kazandırma, kabul ve destek, verimli ders çalıştırma yöntemleri, kural koyma, zaman planı hazırlama, etkili zaman geçirme, olumlu iletişim kurma, ödül ve yaptırım sistemler, dikkat geliştirici oyunlar ve egzerislerdir. Okuldaki sorunlara çözüm önerileri başlığındaki konular; okul ve öğretmenle etkili iletişim kurma, sorun çözme için iş birliğini sürdürmedir.) Eğitimci sunumdan sonra sorar; <i>Sunumda gördüğünüz çözüm pratikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?</i> <i>Günlük hayatta hangilerini kullanıyorsunuz?</i> <i>Hangi çözümlerin zor olduğunu düşünüyorsunuz?</i> Eğitimci, katılımcıların cevaplarını dinler ve örnekler kullanarak bu durumların başka nasıl bir şekildeullanılabileceğini açıklar.
		Ara geçiş:	<i>Sizin bana sormak istediğiniz bir şey var mı?</i> Katılımcıların soruları varsa yanıtlanır ve yoksa oturumda işlenenler özetlenir.
	Sonuç etkinlikleri Süre: 10'	Özetleme:	<i>Bugün yaşadığımız sorunları çözebilmek için öncelikle durumu kabullenmemiz gerektiğini ve sorunları çözmek için öğretmen ile işbirliği içinde çocuğumuza destek olmamız gerektiğini fark ettik. DEHB'nin çocuğumuzun üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için evdeki, odasındaki ve masasındaki eşyaları, oyuncakları</i>

Sonuç etkinlikleri (devam) Süre: 10'		<i>azaltmalı, çocuğumuza uygun rol model olarak sağlıklı beslenme, uyku ve spor alışkanlıkları geliştirmesini sağlamalıyız. Çocuğumuzun fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra oyun, kural ve sınır koyma ihtiyaçlarını karşılamalı ve çocuğa uygun içeriklerle sınırlı sürede teknoloji kullanımına olanak tanımalyız. Tabi tüm bu süreçte çocuğumuzu eleştiren bir yapıda değil ben dili kullanarak ve davranışa yönelik iletiler vererek etkili iletişim kurmalıyız.</i>
	Ara geçiş:	<i>Şimdi oturumumuzu bitirmeden önce kısa bir değerlendirme yapalım. Bunun için herkesin ayağa kalkmasını ve çember şeklinde sıralanmasını istiyorum.</i>
	Değerlendirme etkinliği	<i>Geçen oturumdaki gibi bu top elden ele geçecek ve elinde top olan kişi beğendiği en az bir çözüm önerisini birlerle paylaşacak. Eğitimci katılımcılara örnek olması için önce kendisi bir paylaşımda bulunur ve topu yanındakine verir. Herkes paylaşım yaptıktan sonra katılımcılar teşekkür edilir.</i>
	Uygulama pratikleri için öneriler:	Katılımcıların hazırlanan doküman ve broşürlerden almaları istenir (Konu ile ilgili bilgilendirme bülteni, konu özetlerini içeren dokümanlar katılımcılar ile paylaşılır).

Tablo 46'da DEHB ile baş etme becerileri modülünde ebeveynlere yönelik olarak hazırlanmış ikinci oturuma yer verilmiş ve oturumun nasıl gerçekleştirileceği uygulayıcıya ayrıntılarla açıklanmıştır.

5.2.3.6. Programın Değerlendirme Durumları

Bu program çerçevesinde ulaşılması hedeflenen kazanımların değerlendirilmesinde katılımcılara herhangi bir not verilmesi söz konusu değildir. Program çerçevesinde yapılacak ölçme ve değerlendirme, programı kapsayan içerikler yani beceriler bazında gerçekleştirilebilir. Uygulayıcı hangi amaçla değerlendirme yapmak istediğine göre hangi değerlendirme çalışmalarını yapmaya karar verirse onu uygulayabilir.

Programda öğrencilere sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik alanda beceriler kazandırılması hedeflenmiştir. Programın ölçme ve değerlendirme kısmında katılımcılara duygusal alanda değerlendirme yapmak üzere öz-değerlendirme formu form A (Ek 25) uygulanabilir. Öz değerlendirme formları, öğrencilerin bu becerileri hayatlarına ne derecede aktardıklarını ya da uygulayıcıların öğrenciler üzerinde sağladıkları gelişimi görmek için kazanımlara ilişkin etkinlikler yapıldıktan sonra uygun gördükleri belirli aralıklarda uygulanabilir. Ayrıca davranışsal değişiklikleri değerlendirmek için gözlem formları kullanılabilir, öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınabilir. Akademik becerilerdeki değişiklikleri

saptamak için ise öğretmen ve ebeveyn görüşlerine ek olarak öntest sontest uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonucunda yer verilen tüm önerilerin DEHB'li bireylerin sorunlarının fark edilmesi ve bu sorunların çözümü için önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle araştırma sonunda önerilen program tasarısının uygulayıcılar tarafından ihtiyaç duyulduğunda uygulanması çözüm için somut bir adım olacaktır.



KAYNAKLAR

- Abalı, O. (2012). *Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği* (3. Baskı). İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Abraham M., Nussbaum, M.D. (2015). *DSM-5 Yönelimli Tanısal Görüşme*. (Çeviren: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aizer, A. (2008). *Peer Effects and Human Capital Accumulation: The Externalities of ADD*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Akçamete, A. G. (2015). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Altınparmak, H. M. (2013). *Avrupada Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli İhtiyaç Analizi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- APB (Amerikan Psikiyatri Birliği). (1994). *DSM-IV Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. (Çeviren: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baghaei, P., Ravand, H. ve Nadri, M. (2018). Is the d2 Test of Attention Rasch Scalable? Analysis with the Rasch Poisson Counts Model. *Perceptual and Motor Skills*, 126 (1), 70-86.
- Batu, E. S. (2010). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri* (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilge, R. (2003). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb) Tanısı Olan Çocukların Anne Babalarının Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. United States of America: Heinle-Heinle Publishers.
- Brown, T. E. (2015). *Zeki Ama Saplantılı Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Genç ve Yetişkinler*. (Çeviren: Deniz İlan). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Bozan, A. ve Akay Y. (2012). Dikkat Geliştirme Eğitiminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkatlerini Toplama Becerilerine Etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 3 (6), 53-66.
- Capusan, A. J. (2016). *Environmental and Genetic Influences in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and its Comorbidities*. Thesis for doctoral degree, Linköping University Department of Medical and Health Sciences, Linköping, Sweden.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, Z., Lichtenstein, P., Halldner, L., D'Onofrio, B., Serlachius, E., Fazel, S., ve Larsson, H. (2014). Stimulant ADHD Medication and Risk for Substance Abuse. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 878–885.
- Chorniy, A., ve Kitashima, L. (2016). Sex, Drugs, and ADHD: The Effects of ADHD Pharmacological Treatment on Teens' Risky Behaviors. *Labour Economics, Special Issue on Health and the Labor Market*, 43, 87–105.
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised. Instruments for use with children and adolescents*. Toronto: MHS.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çevirenler: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Crosby, G., Lippert T. K. (2017). *Dönüşüm DEHB, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu* (Çeviren: Günce Hazman). İstanbul: Sola Yayınları.
- Dalsgaard, S., Leckman, J. F., Mortensen, P. B., Nielsen, H. S., ve Simonsen, M. (2015). Effect of Drugs On The Risk Of Injuries In Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Prospective Cohort Study. *Lancet Psychiatry*, 2, 702–709.
- Dalsgaard, S., Nielsen, H. S., ve Simonsen, M. (2014). Consequences of ADHD Medication Use for Children's Outcomes. *Journal of Health Economics*, 27, 137–151.
- Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş. ve Dereboy, F. (2007). Conners Kısa Form Öğretmen ve Ana Baba Derecelendirme Ölçeğinin Geçerliliği, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (1), 48-58.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar, *İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 62, 157-174.
- Doğutepe Dinçer, E., Erdoğan Bakar, E., Işık Taner, Y., Soysal, A. Ş., Turgay, A. ve Karataş, S. (2012). Conners Derecelendirme Ölçeğinin Yönetici İşlevlerle İlişkisi, *Türkiye Klinikleri*, 32 (4), 1011-1025.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programları Modelleri*. (Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ercan, E. S. (2017). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu* (18. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Yelkentepe.
- Esenyel, M. Z. (2012). İnsanın İnsan Olmak Bakımından İşlevi Nedir?: Aristotelesçi Bir Bakış. *Kaygı Dergisi*, 209-220.

- Ettrich, C. (1998) *Konzentrations-trainings- program für kinder*. Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht.
- Fidan N., Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Gençtan, E. (2008). *İnsan Olmak* (7. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çevirenler: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı yayıncılık.
- Gözalan Alkan, E. ve Koçak, N. (2018). Oyun Temelli Dillat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Dikkat Toplama Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Education Sciences and Learning Technology*, 1 (1), 09-15.
- Gümüş, Y. Y. (2015). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuyla (DEHB) Nasıl Başa Çıkabilirim?* İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Gültekin, M. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hızlı Alkan, S. (2016). *Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yerelleştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ilık, Ş. Ş. (2017). The Effect of Individual Attention Training Implemented on Students Without Attention Deficit Hyperactivity on The Skills of Focusing Attention and In-Class Activities, *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 324-335.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Basım). Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2010). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gerekesinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E, Ak, A. ve Özaydın, L. (2011). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmeiş/Uzun: Türk Çocukları için Psikometrik Özelliklerin Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 150-163.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa: Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (167), 81-97.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya Giden Beş Yaşındaki Çocuklarla Dikkat Toplama Çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Kaymak Özmen, S. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Çok Yönlü Eğitim Uygulamalarının Etkisi. *Education and Science*, 36 (161), 256-270.
- Kaymak Özmen, S. (2015). *Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmek, B., Şahin,Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıçoğlu, B. (2017). 'Komorbiditesi Olmayan DEHB' Tanısı Alan ve 'DEHB+Sosyal Anksiyete Bozukluğu' Olan İki Grubun Nöropsikolojik Profillerinin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kula, E. (2018). *Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Kuzgun, Y. (2017). Zeka ve Yetenek (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.

- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2017). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Lopez, M. A., Toprac, M. G., Crismon, M. L., Boemer, C. ve Baumgartner, J. (2005). A Psychoeducational Program for Children with ADHD or Depression and Their Families: Results from the CMAP Feasibility Study. *Community Mental Health Journal*, 41 (1), 51-66.
- McKillip, J. (1987). *Need Analysis Tools for The Specific Purpose*. Great Britain: Longman.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- MEB. (2011). Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 15 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Morrill, M. S. (2018). Special Education Financing and ADHD Medicatinos: A Bitter Pill to Swallow. *Journal of Policy Analysis and Management*, 37 (2), 384-402.
- MTA Cooperative Group. (1999). A 14-Month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 56:1073-1086, <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/205525> adresinden 13 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
- Mukkaddes, N. M. (2015). *Yaşam Boyu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Ve Eşlik Eden Durumlar*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2012). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *NIH Publication*, 12 (3572), http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficithyperactivity-disorder/ADHD_Booklet_CL508_144426.pdf adresinden 15 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.

- Nissen S. E. (2006). ADHD Drugs and Cardiovascular Risk. *New England Journal of Medicine*, 354, 1445–1448.
- Özdoğan B. (2001). Altı-on iki Yaşlarındaki Çocukların Eğitimi ve Okul Başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (120), 3-7.
- Özcan, C. T., Oflaz, F. ve Durukan, İ. (2016). Psikostimulan İlaç Tedavisi Alan Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 20 (2), 125-131.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özekes, M. (2015). *Özel Eğitim Programları Aileler ve Eğitimciler İçin El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ, E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özoğlu, E. B. (2016). *DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Psikoeğitim Programının Duygusal Zeka ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özoğlu, E. B. ve Yüksel, M. (2018). DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Programının Duygusal Zeka ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47 (47) 141-156.
- Özokçu, O. (2014). Kaynaştırma Uygulamaları (Editör: Sezgin Vuran). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Öztürk, Y. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitiminin Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan 7-12 Yaş Arası Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri Üzerine Etkilerinin Araştırıldığı Randomize Kontrollü Bir Çalışma*, Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.

- Ramah, N. ve Gabr A. (2014). Effect of Movement Education Program Based on Blue and Green Colors Onvanillylmandelic Acid and Motor Abilities for Children with Attention Deficit/Hyperaktivity Disorder. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport*, 14 (2), 170-175.
- Rimestad, M. L., Trillingsgaard, T., O'Toole, M. S. ve Hougaard, E. (2018). Combining Parent and Tecaher Training for Early ADHD: A Randomized Study of Effectiveness. *J Child Fam Stud*, 27, 1567-1578.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları* (Çeviri Editörleri: Şakir Çımkır, Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saban, A., Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, B., Turgay, A. (2014). *Bebeklikten Erişkinliği Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. (6. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Sommers, P. A. (1976). Planning Programs for Children with Exceptional Educational Needs: Multi-Varite Analysis in the Evaluation of Special Education. [http://web.b.ebscohost.com/ehost/results?vid=1&sid=95f185cd-961e-4fed-8839-f55a28a88317%40pdc-v-sessmgr04&bquery=Sommers%2cP.+A.+\(1976\).+Planning+Programs+for+Children+with+Exceptional+Educational+Needs%3a+MultiVarite+Analysis+in+the+Evaluation+of+Special+Education&bdata=JmRiPWE5aCZkYj1hc2ImZGI9YXN0JmRiPWFzdSZkYj1h.aXImZGI9YnZoJmRiPWJ0aCZkYj1sYWgmZGI9Y2NtJmRiPWUwMDB0d3cmZGI9b.mxIYmsmZGI9ZWlyJmRiPWV1ZSZkYj1lZ3MmZGI9ZXJpYyZkYj1oZXlYmZGI9OGdoJmRiPWWhciZkYj1seGgmZGI9ZjZoJmRiPWU4NjRzd3cmZGI9bWRjJmRiPW41AczkYj1uc20mZGI9ZGR1JmRiPXBvaCZkYj1id2gmZGI9c3NyJmRiPXMzaCZkYj10cmgm](http://web.b.ebscohost.com/ehost/results?vid=1&sid=95f185cd-961e-4fed-8839-f55a28a88317%40pdc-v-sessmgr04&bquery=Sommers%2cP.+A.+(1976).+Planning+Programs+for+Children+with+Exceptional+Educational+Needs%3a+MultiVarite+Analysis+in+the+Evaluation+of+Special+Education&bdata=JmRiPWE5aCZkYj1hc2ImZGI9YXN0JmRiPWFzdSZkYj1h.aXImZGI9YnZoJmRiPWJ0aCZkYj1sYWgmZGI9Y2NtJmRiPWUwMDB0d3cmZGI9b.mxIYmsmZGI9ZWlyJmRiPWV1ZSZkYj1lZ3MmZGI9ZXJpYyZkYj1oZXlYmZGI9OGdoJmRiPWWhciZkYj1seGgmZGI9ZjZoJmRiPWU4NjRzd3cmZGI9bWRjJmRiPW41AczkYj1uc20mZGI9ZGR1JmRiPXBvaCZkYj1id2gmZGI9c3NyJmRiPXMzaCZkYj10cmgm)

[ZGI9dXZ0JmRiPW5tciZjbGkwPUZUJmNsdjA9WSZkbGkwPU5MJmRsdjA9WSZkbGQwPW5sZWJrJmxbmc9dHlmdHlwZT0wJnNIYXJjaE1vZGU9U3RhbmRhcmQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl](https://www.who.int/publications-detail/9789241550542) adresinden 24 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.

Sonuga-Barke, E. J. S., Barton, J., Daley, D., Hutchings, J., Maishman, T., Raftery, J., Stanton, L., Laver-Bradbury, C., Chorooglou, M., Coghill, D., Little, L., Ruddock, M., Radford, M., Yao, G. L., Lee, L., Gould, L., Shipway, L., Markomichali, P., McGuirk, J., Lowe, M., Perez, E., Lockwood, J. ve Thompson, M. J.J. (2018). A Comparison of the Clinical Effectiveness and Cost of Specialised Individually Delivered Parent Training for Preschool Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and A Generic, Group-Based Programme: A Multi-Centre, Randomised Controlled Trial of the New Forest Parenting Programme Versus Incredible Years. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 27, 797-809.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stewart, C. J., Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and Practices*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.

Sürücü, Ö. (2018). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Anne Baba-Öğretmen Elkitabı*. (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Şimşek, A. (2017). Öğrenme Biçimi (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.

Şimşek, R. (2014). *Dikkat Eksikliği Tedavisinde Yeni Yaklaşımlar* (2. Baskı). Mersin: Nörokey.

Şahin, C. (2018). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Şener, Ş., Dereboy Ç., Dereboy, İ. F. ve Sertcan, Y. (1995). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2, 131-141.

Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z. ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel Gelişim Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Algı ve Bellek Gelişimlerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 25-49.

- Thompson, M. J. J., Laver-Bradbury, C., Ayres, M. Poidevin, E. L., Mead, S., Dodds, C., Psychogiou, L. Bitsakou, P., Daley, D., Weeks, A., Brotman, L. M., Abikoff, H., Thompson, P. ve Sonuga-Barke, E. J. S. (2009). A Small-scale Randomized Controlled Trial of the Revised New Forest Parenting Programme for Preschoolers With Attention Deficit Hyperaktivite Disorder. *Eur Child Adoles Psychiatry*, 18, 605-616.
- Toker, M. Z. (1988). *Standardization of The Visual Attention Test D2 on a Turkish Sample* Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tyler, R. W. (1966). The Objective and Plans for a National Assessment of Educational Progress, *Journal of Educational Measurement*, 3 (1), 1-4.
- Tuğlu, C. (1996). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Babalarında Bu Tanının ve Ruhsal Durumun Gözden Geçirilmesi*, Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Edirne.
- Uskan, C. (2011). *Dikkat Eksikliği Bozukluğu Olan 8-10 Yaşındaki Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uşun, S. (2000). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgan, Y. (2016). *Hiperaktif Çocuk ve Ergen Okulda* (6. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2018). *Gelişim Psikolojisi I Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıkılmış, A. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Hazırlaması (Editör: Sezgin Vuran). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yngve, M., Munkholm, M., Lidström, H., Hemmingsson, H. ve Ekbladh, E. (2018). Validity of the School Setting Interview for Students with Special Educational Needs In Regular High School- A Rasch Analysis, *Healty and Quality of Life Outcomes*, 16 (12), 1-10.

Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.



EK 1. ÇALIŞMA GRUBUNA DAHİL OLAN VİDEO İÇERİKLERİ

Kitle	Kod	Video Erişim Adresleri
Uzman	U1, D1	https://www.youtube.com/watch?v=8RI2tMOMWuY
	U1, D2	https://www.youtube.com/watch?v=Gd-TMp5GHJM
	U1, D3	https://www.youtube.com/watch?v=_98HRtEd3S4
	U1, D4	https://www.youtube.com/watch?v=bPUWcxIQ4bs
	U2, D1	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-nedir
	U2, D2	http://www.uzmantv.com/hangi-cocuklarda-dikkat-eksikligi-daha-sik-gorulur
	U2, D3	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-olan-cocuk-arkadaslariyla-ne-tur-sorunlar-yasar
	U2, D4	http://www.uzmantv.com/hiperaktivite-ile-dikkat-eksikligi-arasinda-nasil-bir-iliski-var
	U2, D5	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-hangi-hastalıklara-bagli-olabilir
	U2, D6	http://www.uzmantv.com/aileler-cocuklarında-dikkat-eksikligi-oldugunu-nasil-anlayabilir
	U2, D7	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-olan-cocuk-ozel-egitim-almali-mi
	U2, D8	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikliginin-tedavisi-var-mi
	U2, D9	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligini-tespit-etmek-icin-nasil-bir-test-kullanilir
	U3, D1	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-nasil-tedavi-edilir
	U3, D2	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-hiperaktivite-bozuklugu-olan-cocuklara-nasil-bir-egitim-verilmeli
	U3, D3	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-hiperaktivite-bozuklugu-nedir
	U3, D4	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-olan-cocuga-nasil-yaklasilmali

EK 1. ÇALIŞMA GRUBUNA DAHİL OLAN VİDEO İÇERİKLERİ (Devamı)

Kitle	Kod	Video Erişim Adresleri
Uzman (devamı)	U3, D5	http://www.uzmantv.com/dikkat-eksikligi-tedavisinde-kullanilan-davranisci-yontemler-nelerdir
	U4, D1	https://www.youtube.com/watch?v=Hpl0xmhiWDA
	U4, D2	https://www.youtube.com/watch?v=xmQSIpbjZnI
	U4, D3	https://www.youtube.com/watch?v=w6NnGLQm1zI
	U5, D1	https://www.youtube.com/watch?v=URInKm72LVU
	U5, D2	https://www.youtube.com/watch?v=fU48zjpx4k
	U5, D3	https://www.youtube.com/watch?v=beg_2wTz1G8
	U5, D4	https://www.youtube.com/watch?v=9C8B9K0cHd4
	U5, D5	https://www.youtube.com/watch?v=yNlchofcUbI
	U6, D1	https://www.youtube.com/watch?v=ZeFRcbZgQrI
	U7, D1	https://www.youtube.com/watch?v=ec_FWZ7dkCc
	U7, D2	https://www.youtube.com/watch?v=2VU_sM_MXhI
	U7, D3	https://www.youtube.com/watch?v=oBzRyV1DSeU
	U8, D1	https://www.youtube.com/watch?v=hNHglLySY9k
	U9, D1	https://www.youtube.com/watch?v=AiwcmG-aKIE
	U10, D1	https://www.youtube.com/watch?v=M6u125g2_yk
	U11, D1	https://www.youtube.com/watch?v=Zjd0oHHgFzs
	U12, D1	https://www.youtube.com/watch?v=8aS5g0bVPqM
	U13, D1	https://www.youtube.com/watch?v=AC7I3CHkYAU
	U14, D1	https://www.youtube.com/watch?v=ne39rxz5_ys
	U15, D1	https://www.youtube.com/watch?v=rxsUTO0MM58

EK 2. BOURDON DİKKAT TESTİ

Adı ve Soyadı :

Sınıfı:

a e p z s u a h v k l a s i b i o u o u o e
r v b p m i b i r b s m n t d a u f c f k a
c k a h s e y p h b p s d g y z d v r i f g
y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i b t d h m l n i e m t g t b d f u
k c i c k o k o s t l u z u g m a f l v u t
i z r f o u d v h y p n b p m v h n n g r y
p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i m
r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h
k u b s y g u e m k l t c g v g r i p c t e

c i t e l r n z f u d b m s h d k u f d s m
s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e
b o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v
i o s g y l a r m i f b z m e l h t z n z r
o y t n a k v p y k g v n n h v m p b n p y
v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t s
o k o k c i c k u f s b t g t m e i n i z h
d t b i y a s f y n d z f k m g e s z e h z
r e n e o c v d y f f l r v d z y g d z p b e
p y c a a s c g c a h t n m p b r i b i k p

a f n p v d m t o y m i l g d e o t o c n t
l u p z n k r h p u c b o y g u d v y a o l
s z o a p f f t c v k i r b p m n e r g e s
b a h v i h s c k z r f d r a c g y n m h y
t d s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h
i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
e l z h e a d z t c l p r y f m s n v i c v
s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v n s
f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h
f m i i c f t i b s g k m k n p h v b g u

[illegible]

	Ham Puan	Yüzdelik	Yüzde Oran
TN (Toplam Puan)			
E1 (Omissions)			
E2 (Commissions)			
E (Errors)			
TN-E (total errors)			
CP (concentration)			
FR (fluctuation)			

[illegible]

EK 5. ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

daire 3. sınıf

DÜZCE VALİLİĞİ
Merkez Namık Kemal İlkokulu Müdürlüğü
2. Sınıf / Şubesi Sınıf Listesi

Dikkat Eksi
Şüphesi Var

Dikkat Eksi
Tanısı Var

Sınıf Öğretmeni
Sınıf Müdür Yrd:

Sınıf Başkanı
Sınıf Başkan Yrd:

S.No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	(X)	Cinsiyeti	(X)
1				X	Erkek	
2					Erkek	
3				X	Erkek	
4					Kız	
5					Kız	
6					Kız	
7					Kız	
8				X	Erkek	
9				X	Kız	
10					Erkek	
11					Kız	
12					Erkek	
13					Erkek	
14					Kız	
15					Kız	
16					Erkek	
17					Erkek	
18				X	Erkek	
19				X	Erkek	
20					Kız	
21					Kız	
22					Erkek	
23				X	Kız	
24					Erkek	
25				X	Kız	
26					Kız	
27					Kız	
28					Erkek	
29				X	Erkek	
30				X	Erkek	
31				X	Erkek	
32					Kız	
33					Kız	
34				X	Kız	

Değerli öğretmenim, sınıfınızda dikkat eksikliği şüphesi ya da tanısı olan öğrencilerinize "X" işareti koyunuz. (Dikkat etksikliği şüphesi olan öğrencilerinizi aşağıdaki kriterlere göre değerlendirebilirsiniz.)

DSM-IV Kriterleri-Dikkat eksikliği belirtileri:

- Yönergeleri başından sonuna takip edemezler,
- Dikkatlerini yaptığı işe ya da oyuna vermekte zorlanırlar,
- Evde ya da okulda yapacağı işler ve aktiviteler için gereken malzemeleri kaybederler,
- Siz konuşurken dinlemez gibi gözükürler,
- Detayları gözden kaçıırırlar,
- Düzensiz görünürler,
- Uzun süre zihinsel çaba gerektiren işleri yapmakta zorlanırlar ve bunlardan kaçınırlar,
- Unutkandırlar,
- İlgileri olayca başka yönle kayar.

EK 6. CONNER'S DEHB ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../20....

Öğretmenin Adı-Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
1. Kıpır kıpırdır, yerinde duramaz.	()	()	()	()
2. Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.	()	()	()	()
3. İstekleri hemen yerine getirilmelidir.	()	()	()	()
4. Bilmiş tavırları vardır. Bilgiçlik taslar.	()	()	()	()
5. Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz.	()	()	()	()
6. Eleştiriyi kaldıramaz.	()	()	()	()
7. Dikkati dağınıktır, uzun sürmez.	()	()	()	()
8. Diğer çocukları rahatsız eder.	()	()	()	()
9. Hayallere dalar.	()	()	()	()
10. Somurtur, surat asar.	()	()	()	()
11. Bir anı bir anını tutmaz, duyguları çabuk değişir.	()	()	()	()
12. Kavgacıdır.	()	()	()	()
13. Büyüklerin sözünden çıkmaz.	()	()	()	()
14. Hareketlidir, durmak oturmak bilmez.	()	()	()	()
15. Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.	()	()	()	()
16. Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.	()	()	()	()
17. Görüldüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.	()	()	()	()
18. Görüldüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.	()	()	()	()
19. Oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır.	()	()	()	()
20. Görüldüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.	()	()	()	()
21. Başladığı işin sonunu getiremez.	()	()	()	()
22. Olduğundan daha küçükmüş gibi davranır.	()	()	()	()
23. Hatalarını kabul etmez; suçu başkalarının üzerine atar.	()	()	()	()
24. Diğer çocuklarla iyi geçinemez.	()	()	()	()
25. Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.	()	()	()	()
26. Zorluklardan hemen yılar.	()	()	()	()
27. Öğretmenle işbirliğine girmez.	()	()	()	()
28. Zor öğrenir.	()	()	()	()

EK 7. CONNER'S DEHB EBEVEYN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:...../...../20....

	Hiçbir Zaman ()	Nadiren ()	Sıklıkla ()	Her Zaman ()
1. Eli boş durmaz sürekli bir şeylerle oynar.(tımak, parmak, giysi ve...)	()	()	()	()
2. Büyüklere arsız ve küstah davranır.	()	()	()	()
3. Arkadaşlık kurmada ve sürdürmede zorlanır.	()	()	()	()
4. Çabuk heyecanlanır, ataktır.	()	()	()	()
5. Herşeye karışır ve yönetmek ister.	()	()	()	()
6. Birşeyler Çiğner veya emer. (parmak, giysi, örtü vb..)	()	()	()	()
7. Sık sık ve kolayca ağlar.	()	()	()	()
8. Her an sataşmaya hazırdır.	()	()	()	()
9. Hayallere dalar.	()	()	()	()
10. Zor Öğrenir.	()	()	()	()
11. Kıpır kıpırdır, tez canlıdır.	()	()	()	()
12. Ürkektir. (yeni durum insan ve yerlerden)	()	()	()	()
13. Yerinde Durmaz, her an harekete hazırdır.	()	()	()	()
14. Zarar verir.	()	()	()	()
15. Yalan söyler masallar uydurur.	()	()	()	()
16. Utangaçtır.	()	()	()	()
17. Yaşlılarından daha sık başını derde sokar.	()	()	()	()
18. Yaşlılarından farklı konuşur. (çocuksu konuşma, kekeleme, zor anlaşılma)	()	()	()	()
19. Hatalarını kabullenmez, başkalarını suçlar.	()	()	()	()
20. Kavgacıdır.	()	()	()	()
21. Somurtkan ve asık suratlıdır.	()	()	()	()
22. Çalma huyu vardır.	()	()	()	()
23. Söz dinlemez ya da isteksiz ve zoraki dinler.	()	()	()	()
24. Başkalarına göre endişelidir. (yalnız kalma, hastalanma, ölüm konusunda)	()	()	()	()
25. Başladığı işin sonunu getiremez.	()	()	()	()
26. Hassastır, kolay incinir.	()	()	()	()
27. Kapadayılık taslar, başkalarını rahatsız eder.	()	()	()	()
28. Tekrarlayıcı, durduramadığı hareketleri vardır.	()	()	()	()
29. Kaba ve acımasızdır.	()	()	()	()
30. Yaşına göre daha çocuksudur.	()	()	()	()
Dikkati kolay dağılır yada dikkatini uzun süre	()	()	()	()
31. toparlayamaz.	()	()	()	()
32. Baş ağrıları olur.	()	()	()	()
33. Ruh halinde ani ve göze batan değişiklikler olur.	()	()	()	()
34. Kurallar ve kısıtlamalardan hoşlanmaz ve uymaz.	()	()	()	()
35. Sürekli kavg eder.	()	()	()	()
36. Kardeşleri ile iyi geçinemez.	()	()	()	()
37. Zora gelemmez.	()	()	()	()

EK 7. CONNER'S DEHB EBEVEYN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Devamı)

38. Diğer Çocukları rahatsız eder.	()	()	()	()
39. Genelde hoşnutsuz bir çocuktur.	()	()	()	()
40. Yeme sorunları vardır. (iştahsızdır, yemek sırasında sofradan sık sık kalkar.)	()	()	()	()
41. Karın ağrıları olur.	()	()	()	()
42. Uyku sorunları vardır.(uykuya kolay dalamaz, geceleri kalkar, çok erken uyanır.)	()	()	()	()
43. Çeşitli ağrı ve sancıları olur.	()	()	()	()
44. Bulantı kusmaları olur.	()	()	()	()
45. Aile içinde daha az kayırıldığını düşünür.	()	()	()	()
46. Övünür, böbürlenir.	()	()	()	()
47. İtilip kakılmaya müsaitdir.	()	()	()	()
48. Dışkılama sorunları vardır.(sık ishal, kabızlık ve düzensiz tuvalet alışkanlığı gib.)	()	()	()	()

EK 8. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ (5 dakika)
Benimle görüşme yapmayı kabul ettiğin için teşekkür ederim. Ben Öznur Dağıstanlı Canoğlu. Tez çalışmam için seninle, evdeki faaliyetlerin, okuldaki faaliyetlerin, iletişim durumun ve ders çalışma alışkanlıkların hakkında konuşmak istiyorum. Verdiğin bilgiler yalnızca tez çalışmamda bilimsel amaçla kullanılacaktır. Kimliğin ve yanıtların gizli tutulacak, yazdığım herhangi bir raporda ismin yer almayacaktır. Sorulara vereceğin samimi cevaplar araştırma için önemlidir. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. İzin verirsen görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Çalışma tamamladıktan sonra aldığım notlar ve ses kayıtları yok edilecektir. Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz var mı?
GÖRÜŞME SORULARI
Evdeki Faaliyetler (10 dakika) 1. Okuldan eve gittiğinde neler yapıyorsun, vaktini nasıl geçiriyorsun? ✓ Hangi oyunları oynuyorsun? ✓ Ne kadar süre oyun oynuyorsun? ✓ Televizyonda neler seyrediyorsun? ✓ Televizyonu ne kadar süre izliyorsun? ✓ Telefon, tablet ya da bilgisayar ile neler yapıyorsun (hangi oyunlar/videolar)? ✓ Telefon, tablet ya da bilgisayarda ne kadar vakit geçiriyorsun? ✓ Derse ne kadar zaman ayırıyorsun? ✓ Yemek yeme düzenin nasıl? ✓ Akşam neler yemeği tercih ediyorsun? ✓ Uykuya geçişte neler yapıyorsun (uyku ritüeli/saati)? 2. Sabah uyandıktan okula gidene kadarki sürede neler yapıyorsun? ✓ Özbakımın için neler yapıyorsun? ✓ Kahvaltıda neler yemeği tercih ediyorsun? ✓ Hangi oyunları oynuyorsun? ✓ Ne kadar süre oyun oynuyorsun? ✓ Televizyonda neler seyrediyorsun? ✓ Televizyonu ne kadar süre izliyorsun? ✓ Telefon, tablet ya da bilgisayar ile neler yapıyorsun (hangi oyunlar/videolar)? ✓ Telefon, tablet ya da bilgisayarda ne kadar vakit geçiriyorsun? ✓ Derse ne kadar zaman ayırıyorsun? ✓ Okula hazırlanırken neler yapıyorsun? 3. Sorumluluklarını yerine getirme durumun hakkında düşüncelerin neler? ✓ Evde ne tür sorumlulukların var? ✓ Evdeki özel eşyalarını ve okul eşyalarını nasıl kullanıyorsun (onlarla neler yapıyorsun)? ✓ Odanı kullanma, düzenleme konusunda neler yapıyorsun? ✓ Hangi sorumlulukları yerine getirmekten hoşlanıyorsun? ✓ Hangi sorumlulukları yerine getirmekte zorlanıyorsun?
Okuldaki Faaliyetler (5 dakika) 4. Okulda ders esnasında neler yapıyorsun? ✓ Öğretmenin dersi anlatırken neler yapıyorsun? ✓ Dersteyken dikkatini çeken şeyler neler? ✓ Ders anında seni rahatsız eden şeyler neler? ✓ Dersi dinlerken en çok hangi konularda zorlanıyorsun? ✓ Ders anında arkadaşlarınla neler yapıyorsun? (ilişkilerin nasıldır)

EK 8. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (Devamı)

İletişim (8 dakika)

5. Ailen ile olan iletişimin hakkında düşüncelerin neler?
- ✓ Ailen ile genelde hangi konularda konuşuyor, sohbet ediyorsunuz?
 - ✓ Ailendekiler sana genelde ne söyler?
 - ✓ Sen onları nasıl dinlersin?
 - ✓ Ailene karşı kendini nasıl ifade ediyorsun?
 - ✓ Onlar seni nasıl dinliyorlar?
 - ✓ Ailen ile anlaşabildiğin konular/durumlar neler?
 - ✓ Ailendekiler ile anlaşamadığın durumlar neler?
6. Arkadaşların ile olan iletişimin hakkında düşüncelerin neler?
- ✓ Arkadaşların ile genelde hangi konularda konuşuyor, sohbet ediyorsunuz?
 - ✓ Arkadaşların sana genelde ne söyler?
 - ✓ Sen onları nasıl dinlersin?
 - ✓ Arkadaşlarına karşı kendini nasıl ifade ediyorsun?
 - ✓ Onlar seni nasıl dinliyorlar?
 - ✓ Arkadaşların ile anlaşabildiğin konular/durumlar neler?
 - ✓ Arkadaşların ile anlaşamadığın durumlar neler?
7. Öğretmenin ile olan iletişimin hakkında düşüncelerin neler?
- ✓ Öğretmenin ile genelde hangi konularda konuşuyor, sohbet ediyorsunuz?
 - ✓ Öğretmenin sana genelde ne söyler?
 - ✓ Sen onu nasıl dinlersin?
 - ✓ Öğretmenine karşı kendini nasıl ifade ediyorsun?
 - ✓ O seni nasıl dinliyor?
 - ✓ Öğretmenin ile anlaşabildiğin konular/durumlar neler?
 - ✓ Öğretmenin ile anlaşamadığın durumlar neler?

Ders Çalışma Alışkanlıkları (9 dakika)

8. Derslerle aran nasıldır?
- ✓ Hangi alanlarda başarılı ve yetenekli olduğunu düşünüyorsun?
 - ✓ Hangi dersleri seviyorsun? Nedenini açıklar mısın?
 - ✓ Hangi derslerde zorlanıyorsun? Nedenini açıklar mısın?
9. Nasıl bir ders çalışma düzenin/ödev yapma alışkanlığın var?
- ✓ Evde ders çalışma düzenin nasıl (saat/mezan)?
 - ✓ Ders çalışmaya ne kadar zaman harcıyorsun?
 - ✓ Ders çalışma esnasında hangi durumlarda zorlanıyorsun?
 - ✓ Ailen derslerin konusunda sana nasıl yardımcı oluyor?
 - ✓ Ödevlerinde ne tür hatalar yapıyorsun?
10. Kitap okuma alışkanlığın ile ilgili neler söylersin?
- ✓ Kitap okumaya karşı ilgin nasıl?
 - ✓ Kitap okumaya ne kadar zaman ayırıyorsun?
 - ✓ Günde kaç sayfa okuyorsun?
 - ✓ Okuduğunu anlama durumun nedir?
 - ✓ Kitap okurken hangi konularda zorlanıyorsun?

KAPANIŞ (3 dakika)

Benim sormak istediğim sorular bunlardı. Senin söylemek istediğin başka birşey var mı? Zaman ayırdığın için teşekkürler.

EK 9. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ (5 dakika)
Benimle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Ben Öznur Dağıstanlı Canoğlu. Namık Kemal ilkokulunda rehber öğretmen olarak çalışıyorum. Tez çalışmam kapsamında sizinle bir öğretmen olarak, öğrencinizin okuldaki faaliyetleri, iletişim durumu ve ders çalışma alışkanlıkları hakkında konuşmak istiyorum. Verdiğiniz bilgiler yalnızca tez çalışmam kapsamında ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Kimliğiniz ve yanıtlarınız gizli tutulacak, yazdığım herhangi bir raporda isminiz yer almayacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırma için önemlidir. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Çalışma tamamladıktan sonra aldığım notlar ve ses kayıtları yok edilecektir. Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz var mı?
GÖRÜŞME SORULARI
Okuldaki Faaliyetler (10 dakika) 11. Öğrenciniz ders esnasında nasıl davranışlar sergiliyor? ✓ Ders anında dikkatini genelde nelere veriyor? ✓ Dikkatini veremediği durumlar nelerdir? ✓ Ders esnasında sizi dinlerken nasıl davranışlar sergiliyor? ✓ Ders esnasında öğrencinize ne tür uyarılarda bulunmanız gerekiyor? 12. Öğrencinizin okuldaki sorumluluklarını yerine getirme durumu nasıldır? ✓ Ders araç gereçlerini okula getirme durumu nasıldır? ✓ Ders esnasında özel eşyalarını ve okul eşyalarını nasıl kullanır? ✓ Masasının düzeni nasıldır? ✓ Okul kurallarına uyum konusundaki davranışları nasıldır (uymadığı kurallar neler)?
İletişim (10 dakika) 13. Öğrencinizin sizinle olan iletişimi nasıldır? ✓ Hangi durumlarda başarılı bir iletişim kuruyorsunuz? ✓ Ne tür iletişim problemleri yaşıyorsunuz? ✓ Kendisini ifade etme becerisi nasıldır? ✓ Sizi dinlerken nasıl davranışlar sergiler (göz teması kurma durumu)? ✓ Sorularınıza yanıt verme durumu nasıldır? 14. Öğrencinizin arkadaşları ile olan iletişimi hakkında neler söyleyebilirsiniz? ✓ Arkadaşlarıyla hangi durumlarda başarılı bir iletişim kuruyor? ✓ Arkadaşlarıyla ne tür iletişim problemleri yaşıyor? ✓ Kendisini ifade etme becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz? ✓ Arkadaşlarını dinlerken nasıl davranışlar sergiler (göz teması kurma durumu)?

EK 9. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (Devamı)

✓ Ödevlerini kontrol ettiğinizde ne tür hatalar yaptığını görüyorsunuz?

15. Öğrencinizin kitap okuma alışkanlığı hakkında neler söylersiniz?

✓ Kitap okumaya karşı ilgisi nasıldır?

✓ Okuma yaptırdığınızda ne tür davranışlar sergiliyor?

✓ Okuduğunu anlama durumu nasıl?

Kitap okurken ne tür hatalar yapıyor?

KAPANIŞ (5 dakika)

Benim sormak istediğim sorular bunlardı. Bu konuda benimle paylaşmak istediğiniz başka düşünceleriniz var mı? Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

EK 10. VELİ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ (5 dakika)
Benimle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Ben Öznur Dağıstanlı Canoğlu. Namık Kemal İlkokulunda rehber öğretmen olarak çalışıyorum. Tez çalışmam için bir veli olarak sizinle, çocuğunuzun evdeki faaliyetleri, iletişim durumu ve ders çalışma alışkanlıkları hakkında konuşmak istiyorum. Verdiğiniz bilgiler yalnızca tez çalışmamda bilimsel amaçla kullanılacaktır. Kimliğiniz ve yanıtlarınız gizli tutulacak, yazdığım herhangi bir raporda isminiz yer almayacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırma için önemlidir. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Çalışma tamamladıktan sonra aldığım notlar ve ses kayıtları yok edilecektir. Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz var mı?
GÖRÜŞME SORULARI
Evdeki Faaliyetler (10 dakika)
16. Çocuğunuz okuldan eve geldiğinde neler yapıyor, vaktini nasıl geçiriyor? ✓ Oyun, televizyon, bilgisayar, çalışma vb aktiviteler için ne kadar zaman harcıyor? ✓ Hangi oyunları oynuyor (normal/teknolojik aletlerde)? ✓ Televizyonda neler seyrediyor? ✓ Saat kaçta yatıyor, kaç saat uyuyor? 17. Çocuğunuzun evde sorumluluklarını yerine getirme durumu nasıldır? ✓ Çocuğunuzun evde ne tür sorumlulukları var? ✓ Evdeki özel eşyalarını ve okul eşyalarını ne şekilde kullanıyor? ✓ Odasını kullanma, düzenleme konusunda neler yapıyor? ✓ Okula hazırlık sürecinde neler yapıyor? ✓ Hangi sorumlulukları yerine getirmekten hoşlanıyor? ✓ Hangi sorumlulukları yerine getirmekte zorlanıyor?
İletişim (10 dakika)
18. Çocuğunuzun sizinle ve aile fertleri ile olan iletişimi nasıldır? ✓ Başarılı bir iletişim kurduğunuz durumlar neler? ✓ Sorun yaşadığınız, anlaşılmadığınız durumlar neler? ✓ Kendisini ifade etme becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz? ✓ Sizi dinlerken nasıl davranışlar sergiliyor (göz teması kurma durumu)? ✓ Sorularınıza yanıt verme durumu nasıldır? 19. Çocuğunuzun öğretmeni ile olan iletişimi nasıldır? ✓ Öğretmeniyle hangi durumlarda başarılı bir iletişim kuruyor? ✓ Öğretmeniyle ne tür iletişim problemleri yaşıyor ? ✓ Kendisini ifade etme becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz? ✓ Öğretmenini dinlerken nasıl davranışlar sergiler (göz teması kurma durumu)?

EK 10. VELİ GÖRÜŞME FORMU (Devamı)

20. Çocuğunuzun arkadaşları ile olan iletişimi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- ✓ Arkadaşlarıyla hangi durumlarda başarılı bir iletişim kuruyor?
- ✓ Arkadaşlarıyla ne tür iletişim problemleri yaşıyor?
- ✓ Kendisini ifade etme becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- ✓ Arkadaşlarını dinlerken nasıl davranışlar sergiler (göz teması kurma durumu)?

Ders Çalışma Alışkanlıkları (10 dakika)

21. Çocuğunuzun derslerle arası nasıldır?

- ✓ Hangi dersleri seviyor? Nedenini açıklar mısınız?
- ✓ Hangi alanlarda başarılı ve yetenekli olduğunu düşünüyorsunuz (normal/akademik)?
- ✓ Hangi derslerde zorlanıyor? Nedenini açıklar mısınız?

22. Çocuğunuzun ders çalışma, ödev yapma davranışları hakkında neler söylersiniz?

- ✓ Ders çalışma düzeni nasıldır?
- ✓ Ders çalışmaya ne kadar zaman harcıyor?
- ✓ Ders çalışırken hangi konularda zorlanıyor?
- ✓ Ödevlerini kontrol ettiğinizde ne tür hatalar yaptığını görüyorsunuz?

23. Çocuğunuzun kitap okuma alışkanlığı nasıldır?

- ✓ Kitap okumaya karşı ilgisi nasıldır?
- ✓ Kitap okumaya ne kadar zaman ayırıyor?
- ✓ Okuduğunu anlama durumu nasıl?
- ✓ Kitap okurken ne tür hatalar yapıyor?

KAPANIŞ (5 dakika)

Benim sormak istediğim sorular bunlardı. Bu konuda benimle paylaşmak istediğiniz başka düşünceleriniz var mı? Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ek 11. REHBERLİK SERVİSLERİNDE KULLANILAN VELİ GÖRÜŞME FORMU



VELİ GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı		Öğrencinin Cinsiyeti	() K () E
Velinin Adı Soyadı		Öğrencinin Sınıfı\Numarası	
Öğrenciye Yakınlığı		Veli; Telefon: 0	
Görüşme Konusu	() Sağlıkla İlgili Konular () Akademik Konular () Okula ve Çevreye Uyum () Sosyoekonomik Konular () Sosyal Uyum () Ailevi Konular () Yöneltilme ve Yerleştirme () Davranış Sorunu () Psikolojik Uyum () Diğer		
CAI İSMANIN			
1.GÖRÜŞME			
Görüşme Tarihi			
İş birliği Yapılacak Kişi/Kurum			
SONUÇ VE ÖNERİ			
	Ad Soyad-İmza		
2.GÖRÜŞME/İZLEME			
Görüşme/İzleme Tarihi:			
İş birliği Yapılacak Kişi/Kurum			
SONUÇ VE ÖNERİ			
	Ad Soyad-İmza		

Ek 12. TÜM ÖLÇEK SONUÇLARININ LİSTESİ

No	ğrenci Anket No	Bourdon Ort.	d2	öğretme n Görüşü	CODO	CADO	Yönlendirme durumu	Dr Sonucu
1	a220	4,50	16,00	-	15	6	Yönlendirildi	-
2	a186	6,50	29,00	-	13	4	Yönlendirildi	-
3	a69	8,50	44,00	Şüpheli	11	10	Yönlendirildi	G var
4	a233	10,50	48,00	Şüpheli	11	1	-	-
5	a247	12,00	21,00	Şüpheli	13	-	-	-
6	a188	16,50	12,00	Şüpheli	12	-	DEHB var	-
7	a134	19,50	53,00	Şüpheli	23	7	Yönlendirildi	-
8	a14	22,50	48,00	-	15	6	Yönlendirildi	DEHB var
9	a225	28,00	75,00	-	14	1	Yönlendirildi	DEHB yok
10	a159	29,50	-	Tanılı	-	-	DEHB var	-
11	a20	31,50	3,00	-	11	4	Yönlendirildi	-
12	a10	33,00	11,00	-	11	6	Yönlendirildi	-
13	a71	40,00	54,00	Şpheli	11	6	Yönlendirildi	DEHB var
14	a194	49,50	205,00	Şpheli	17	-	DEHB var	-
15	a18	54,50	85,00	Şpheli	10	5	Yönlendirildi	-
16	a202	54,50	-	-	-	-	-	-
17	a237	58,00	30,00	Şpheli	13	-	-	-
18	a177	59,00	71,00	-	12	1	-	-
19	a146	63,00	11,00	-	3	-	-	-
20	a21	63,50	9,00	-	13	2	-	-
21	a68	65,00	-	Şpheli	-	-	-	-
22	a22	65,50	62,00	-	11	2	-	-
23	a130	68,00	96,00	-	10	8	Ynlendirildi	DEHB var
24	a80	69,00	-	Şpheli	14	-	DEHB var	-
25	a2	71,50	-	Şpheli	9	-	-	-
26	a209	72,50	-	-	7	-	-	-
27	a180	73,50	168,00	-	1	-	-	-
28	a94	75,50	58,00	-	4	2	-	-
29	a107	76,50	1,00	-	8	-	-	-
30	a58	77,00	-	-	12	-	-	-
31	a1	78,50	8,00	-	5	-	-	-
32	a44	78,50	6,00	-	7	-	-	-
33	a138	78,50	55,00	-	5	-	-	-
34	a143	80,00	15,00	-	3	-	-	-
35	a263	80,00	6,00	Şpheli	14	4	Ynlendirildi	-
36	a173	81,00	39,00	-	2	-	-	-
37	a172	83,00	2,00	-	1	-	-	-
38	a165	83,50	77,00	Şpheli	14	-	-	-
39	a267	86,50	8,00	-	7	-	-	-
40	a145	88,00	5,00	-	0	-	-	-

Ek 12. TM LEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

41	a16	89,00	-	Şpheli	14	3	Ynlendirildi	DEHB var
42	a139	89,00	11,00	-	6	-	Ynlendirildi	-
43	a268	89,50	81,00	-	6	-	-	-
44	a75	90,00	11,00	-				
45	a198	90,50	4,00	-				
46	a270	90,50	3,00	-				
47	a274	90,50	15,00	Şpheli				
48	a216	90,50	7,00	Şpheli				
49	a129	91,00	-	-				
50	a170	92,00	47,00	Şpheli				
51	a78	92,00	100,00	-				
52	a72	93,00	48,00	Şpheli				
53	a32	93,00	-	-				
54	a114	93,00	6,00	-				
55	a48	93,50	86,00	-				
56	a101	93,50	162,00	-				
57	a11	93,50	16,00	-				
58	a99	94,00	2,00	-				
59	a135	94,00	8,00	-				
60	a163	94,50	-	Şpheli				
61	a59	94,50	35,00	Şpheli				
62	a152	95,00	80,00	-				
63	a102	95,00	-	-				
64	a131	95,00	11,00	-				
65	a189	95,50	3,00	-				
66	a15	95,50	13,00	-				
67	a156	95,50	28,00	-				
68	a248	95,50	1,00	Şpheli				
69	a83	96,00	114,00	-				
70	a244	97,00	17,00	Şpheli				
71	a13	97,00	10,00	-				
72	a70	97,50	56,00	-				
73	a241	98,00	124,00	Şpheli				
74	a157	98,00	10,00	-				
75	a87	98,50	6,00	-				
76	a252	98,50	17,00	-				
77	a246	99,50	24,00	-				
78	a33	99,50	-	Şpheli				
79	a140	99,50	10,00	-				
80	a259	100,00	1,00	-				
81	a240	100,00	9,00	Şpheli				
82	a204	100,00	35,00	-				
83	a92	100,00	8,00	-				

Ek 12. TÜM ÖLÇEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

84	a167	100,50	12,00	-				
85	a238	101,00	3,00	Şüpheli				
86	a106	101,50	95,00	-				
87	a132	101,50	-	Şüpheli				
88	a217	101,50	31,00	Şüpheli				
89	a24	101,50	43,00	-				
90	a121	101,50	65,00	-				
91	a63	102,00	13,00	-				
92	a45	102,00	11,00	-				
93	a73	102,00	16,00	-				
94	a214	102,00	55,00	-				
95	a98	102,00	33,00	-				
96	a253	102,00	-	-				
97	a158	102,50	1,00	-				
98	a147	102,50	6,00	-				
99	a123	102,50	6,00	-				
100	a90	102,50	71,00	-				
101	a151	102,50	70,00	-				
102	a115	103,00	41,00	-				
103	a3	103,00	-	-				
104	a47	103,50	23,00	-				
105	a148	103,50	49,00	-				
106	a104	104,00	11,00	-				
107	a34	104,00	100,00	-				
108	a95	104,00	7,00	Şüpheli				
109	a91	104,50	-	-				
110	a12	104,50	15,00	-				
111	a213	104,50	-	Şüpheli				
112	a82	104,50	45,00	-				
113	a229	104,50	11,00	Şüpheli				
114	a249	104,50	9,00	-				
115	a93	105,00	-	-				
116	a105	105,00	47,00	-				
117	a265	105,50	21,00	-				
118	a206	106,00	25,00	-				
119	a266	106,00	17,00	Şüpheli				
120	a67	106,00	43,00	-				
121	a49	106,00	1,00	-				
122	a150	106,00	141,00	-				
123	a126	106,00	11,00	-				
124	a200	106,50	22,00	-				
125	a232	106,50	-	-				
126	a142	106,50	7,00	-				
127	a203	106,50	46,00	-				

Ek 12. TM LEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

128	a197	106,50	4,00	-				
129	a176	106,50	-	-				
130	a50	107,50	10,00	-				
131	a277	107,50	4,00	-				
132	a53	108,00	19,00	Şpheli				
133	a55	108,00	10,00	-				
134	a111	108,00	-	-				
135	a254	108,00	62,00	-				
136	a19	108,00	3,00	-				
137	a264	108,00	3,00	-				
138	a84	108,50	27,00	-				
139	a255	108,50	1,00	-				
140	a89	108,50	5,00	Şpheli				
141	a37	108,50	29,00	-				
142	a223	109,00	-	-				
143	a171	109,50	-	Şpheli				
144	a56	109,50	36,00	-				
145	a41	109,50	35,00	-				
146	a117	109,50	13,00	-				
147	a86	109,50	62,00	-				
148	a215	110,00	5,00	-				
149	a218	110,00	4,00	-				
150	a221	110,00	-	-				
151	a155	110,00	5,00	-				
152	a81	110,00	5,00	-				
153	a85	110,00	110,00	-				
154	a7	110,00	32,00	-				
155	a212	110,50	13,00	-				
156	a243	110,50	14,00	Şpheli				
157	a26	110,50	34,00	-				
158	a261	111,00	-	-				
159	a192	111,00	2,00	Şpheli				
160	a96	111,00	6,00	-				
161	a57	111,00	-	-				
162	a17	111,50	2,00	-				
163	a272	111,50	5,00	-				
164	a250	111,50	,00	-				
165	a112	111,50	151,00	-				
166	a178	111,50	50,00	-				
167	a5	111,50	38,00	-				
168	a275	111,50	11,00	-				
169	a256	111,50	-	-				
170	a184	112,00	28,00	-				
171	a60	112,00	38,00	-				

Ek 12. TM LEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

172	a43	112,00	3,00	-				
173	a39	112,00	-	-				
174	a231	112,00	1,00	-				
175	a224	112,00	7,00	-				
176	a227	112,00	9,00	-				
177	a210	112,00	5,00	-				
178	a271	112,00	24,00	-				
180	a124	112,50	8,00	-				
181	a97	112,50	-	-				
182	a201	112,50	28,00	-				
183	a182	112,50	8,00	Şpheli				
184	a64	113,00	14,00	-				
185	a109	113,00	-	-				
186	a269	113,00	12,00	-				
187	a190	113,00	2,00	-				
188	a100	113,00	5,00	-				
189	a40	113,00	10,00	-				
190	a27	113,00	12,00	-				
191	a235	113,00	39,00	-				
192	a208	113,50	9,00	-				
193	a160	113,50	41,00	-				
194	a113	113,50	12,00	-				
195	a66	113,50	24,00	-				
196	a76	113,50	26,00	-				
197	a166	113,50	4,00	-				
198	a144	114,00	-	-				
199	a110	114,00	19,00	Şpheli				
200	a193	114,00	10,00	-				
201	a31	114,00	-	-				
202	a28	114,00	6,00	-				
203	a245	114,00	17,00	-				
204	a183	114,00	46,00	Şpheli				
205	a185	114,00	19,00	Şpheli				
206	a181	114,00	116,00	-				
207	a242	114,00	-	-				
208	a52	114,00	5,00	-				
209	a141	114,00	9,00	-				
210	a128	114,50	15,00	-				
211	a6	114,50	10,00	-				
212	a25	114,50	8,00	-				
213	a136	114,50	-	-				
214	a77	114,50	111,00	-				
215	a74	114,50	21,00	-				
216	a4	114,50	47,00	-				

Ek 12. TÜM ÖLÇEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

217	a199	114,50	17,00	-				
218	a120	114,50	12,00	-				
219	a51	114,50	6,00	-				
220	a262	114,50	102,00	-				
221	a137	115,00	36,00	-				
222	a127	115,00	10,00	-				
223	a118	115,00	2,00	-				
224	a108	115,00	21,00	-				
225	a23	115,00	20,00	-				
226	a205	115,00	4,00	-				
227	a258	115,00	5,00	-				
228	a29	115,00	-	-				
229	a154	115,00	8,00	-				
230	a196	115,50	51,00	-				
231	a161	115,50	4,00	-				
231	a191	115,50	18,00	-				
233	a133	115,50	8,00	-				
234	a61	115,50	15,00	-				
235	a36	115,50	7,00	-				
236	a251	115,50	7,00	-				
237	a207	115,50	27,00	-				
238	a168	115,50	13,00	-				
239	a119	115,50	17,00	-				
240	a125	116,00	6,00	Şüpheli				
241	a103	116,00	6,00	-				
242	a257	116,00	-	-				
243	a219	116,00	-	-				
244	a62	116,00	,00	-				
245	a228	116,00	9,00	-				
246	a211	116,00	24,00	-				
247	a195	116,00	23,00	-				
248	a164	116,00	7,00	-				
249	a8	116,00	35,00	-				
250	a38	116,00	6,00	-				
251	a276	116,50	47,00	-				
252	a169	116,50	37,00	-				
253	a79	116,50	22,00	-				
254	a35	116,50	11,00	-				
255	a175	116,50	23,00	-				
256	a116	116,50	-	-				
257	a65	116,50	1,00	-				
258	a30	116,50	6,00	-				
259	a273	116,50	3,00	-				
260	a179	116,50	1,00	-				

Ek 12. TÜM ÖLÇEK SONUÇLARININ LİSTESİ (Devamı)

261	a42	117,00	10,00	-				
262	a226	117,00	50,00	-				
263	a9	117,00	6,00	-				
264	a230	117,00	26,00	-				
265	a187	117,00	-	-				
266	a162	117,00	32,00	-				
267	a149	117,00	2,00	-				
268	a46	117,00	3,00	-				
269	a222	117,00	9,00	-				
270	a239	117,50	-	-				
271	a88	117,50	1,00	-				
272	a54	117,50	31,00	-				
273	a260	117,50	23,00	-				
274	a236	117,50	22,00	-				
275	a153	117,50	3,00	-				
276	a122	117,50	-	-				
277	a234	118,00	27,00	-				

EK 13. PROGRAM TASARISININ KAZANIMLARI

No.	Kazanımlar	No.	Kazanımlar
1.	Programı ve arkadaşlarını tanır.	25.	Boş zamanlarını etkili geçirmek için ne yapabileceğine karar verir.
2.	Pasif dinleme becerilerini kullanır.	26.	Düzenli uyku alışkanlığı kazanır.
3.	Kendini ifade etme becerilerini belirler.	27.	Düzenli beslenme alışkanlığı kazanır.
4.	Kendini ifade etme becerilerini kullanır.	28.	İsteklerini erteler.
5.	Etkin dinleme becerilerini söyler.	29.	Sabırlı olma gerekliliğinin nedenlerini yazar.
6.	Etkin dinleme becerilerini kullanır.	30.	Kendi kendine yönerge verir.
7.	Empati kurma becerisini tanımlar.	31.	Davranışlarındaki yanlışları yeniden düzenler.
8.	Empati kurar.	32.	Zorba davranışları tanır.
9.	İşbirliği kurma becerisini bilir.	33.	Zorba davranışlara karşı ne yapacağına karar verir.
10.	İşbirliği kurmanın önemini açıklar.	34.	Teknolojiyi uygun şekilde kullanır.
11.	Doğruları söylemenin önemini hatırlar.	35.	Sorumluluklarını fark eder.
12.	Çatışma çözme becerilerini bilir.	36.	Sorumluluklarını açıklar.
13.	Çatışma çözme becerilerine karar verir.	37.	Sorumluluklarının önemini anlar.
14.	Kurallara uymanın önemini kabul eder.	38.	Araç gereçlerini uygun şekilde kullanır.
15.	Okul/ders/ödeve isteklilik gösterir.	39.	Dikkat becerisi geliştirir.
16.	Olumsuz duygularla baş etme yöntemlerini bilir.	40.	Yönergelere uyar.
17.	Duygularını uygun yolla ifade etmenin önemini fark eder.	41.	Yanıtlarını kontrol eder.
18.	Duyguları uygun yolla ifade eder.	42.	Önceliklerine karar verir.
19.	Stresle başa çıkma yollarını sıraya koyar.	43.	Okumayı anlama becerisini geliştirir.
20.	Güçlü- zayıf yönlerini fark eder.	44.	Yazım yanlışlarını azaltır.
21.	Benlik yeterliliklerini artırır.	45.	Uygun hızda okur.

EK 13. PROGRAM TASARISININ KAZANIMLARI (Devamı)

No.	Kazanımlar	No.	Kazanımlar
22.	Hatasını kabul eder.	46.	Doğru kalem tutar.
23.	Gerçeği hayalden ayırt eder.	47.	Uygun hızda yazı yazar.
24.	Zaman yönetimi planı geliştirir.	48.	Çizim becerisini geliştirir.



EK 14. BECERİ KARTLARI

Pasif dinleme ve kendini ifade etme becerilerinin ayrı ayrı yazılı olduğu kartlar

**GÖZ TEMASI
KURMAK**

**BAŞ
SALLAMAK**

**MİMİK
YAPMAK**

HI HI DEMEK

**DUYGULARDAN
BAHSETMEK**

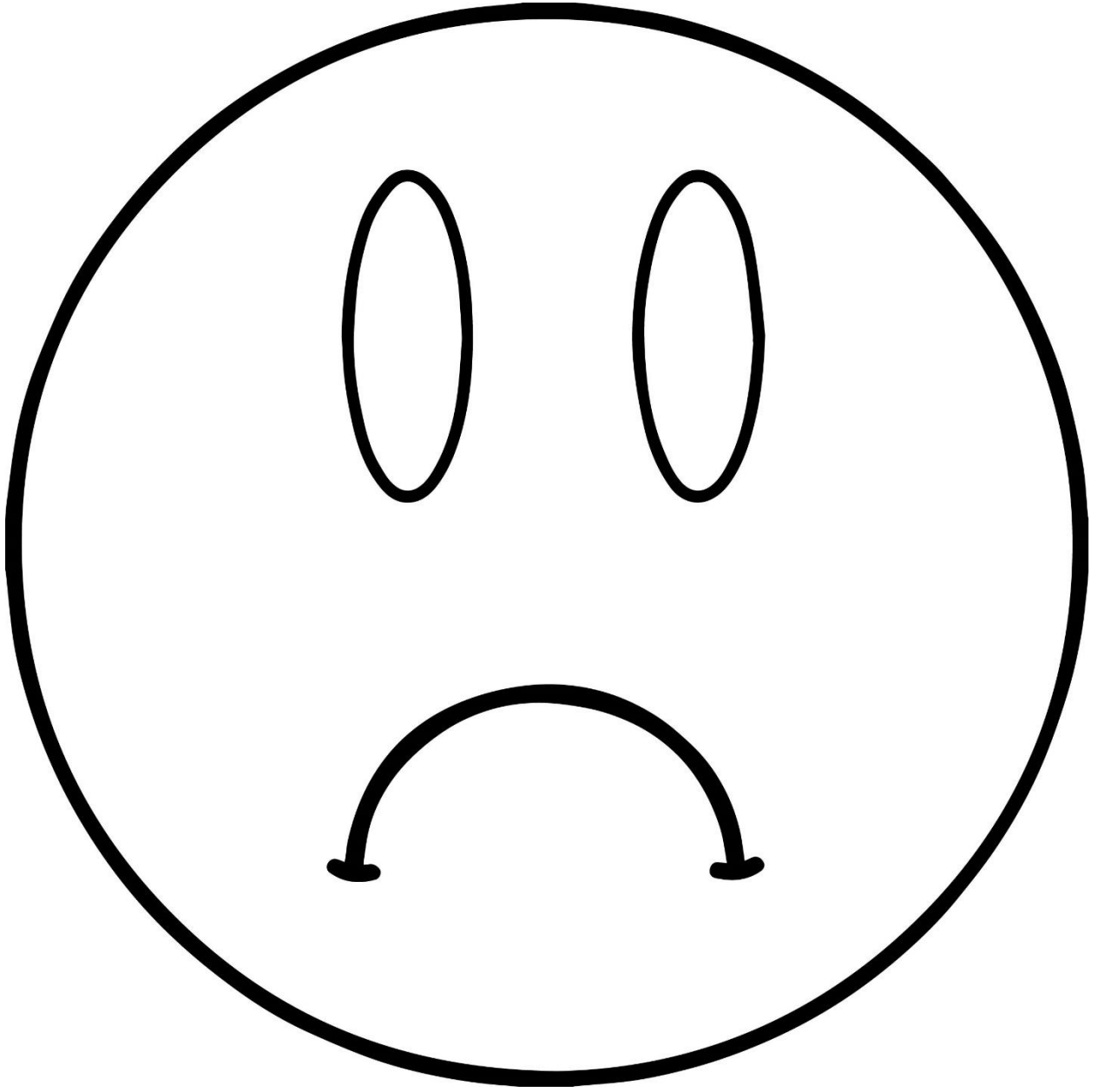
**DÜŞÜNCELERDEN
BAHSETMEK**

**DAVRANIŞI
TANIMLAMAK**

EK 15. DUYGU MASKELERİ- MUTLU



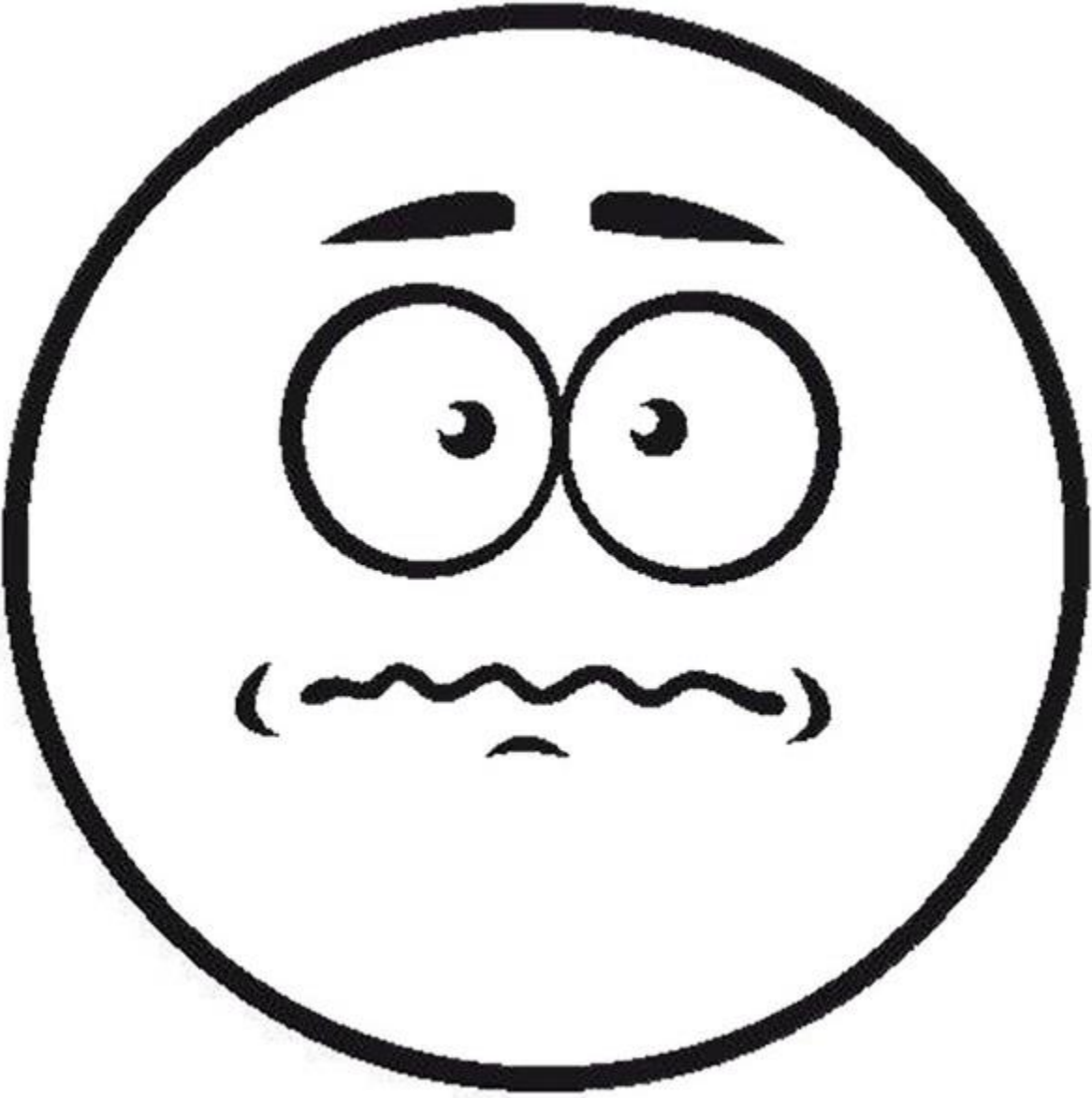
EK 16. DUYGU MASKELERİ- ÜZGÜN



EK 17. DUYGU MASKELERİ- KIZGIN



EK 18. DUYGU MASKELERİ- KORKU



EK 19. DUYGU KARTLARI

Merhaba çocuklar ben dört temel duygudan biriyim. Ben öyle bir duyguyum ki herkes bana sahip olmak ister. İnsanların hoşuna giden durumlarda hissedilirim ve insan vücuduna iyi gelirim. Bilin bakalım ben hangi duyguyum? (*mutluluk*)

Merhaba çocuklar ben dört temel duygudan biriyim. Ben öyle bir duyguyum ki insanların hayal kırıklığı yaşadığı durumlarda, kaybettikleri bir şey olduğunda hissedilirim. Hatta insanlar beni hissettiklerinde ağlayabilirler. Bilin bakalım ben hangi duyguyum? (*üzüntü*)

Merhaba çocuklar ben dört temel duygudan biriyim. Ben öyle bir duyguyum ki insanların haksızlığa uğradıkları, engellendikleri durumlarda hissedilirim. İnsanlar bu duyguyu yaşarken ne yazıkki kaba olabiliyorlar, hatta sesleri bile yükselebiliyor. Bilin bakalım ben hangi duyguyum? (*kızgınlık*)

Merhaba çocuklar ben dört temel duygudan biriyim. Ben öyle bir duyguyum ki insanların birşeyi tehdit olarak gördükleri durumlarda hissedilirim. İnsanları kaygıya sokar ve kalplerinin güm güm atmasını sağlarım. Bilin bakalım ben hangi duyguyum? (*korku*)

EK 20. DUYGULARIM HİKAYESİ

Çok tatlı bir ailede büyüyen, birbirine tıpa tıp benzeyen ikiz kardeşler varmış. Bu kardeşlerden birinin adı Ela, diğerrinin adı ise Duru imiş. Bu kardeşler birbirlerine fiziksel olarak ne kadar çok benzeseler de aslında birbirlerinden çok farklı özellikleri varmış. Ela müzik konusunda yetenekli imiş, Duru resim konusunda. Ela matematik dersini seviyormuş, Duru ise Hayat Bilgisi dersini. Birbirlerinden farklı oldukları özelliklerinden biri ne yazıkki Ela'yı zor durumda bırakıyormuş. O da Ela'nın Duru gibi duygularını rahatça ifade edememesi ya da duygularını anlatmak istememesiymiş.

Ela bir durum karşısında duygularını belli edemez hemen kendini çekermiş. Etrafındaki insanlar Ela'nın neler hissettiğini anlayamazmış. Bu durum evlerinin hemen yanındaki okulda aynı sınıfa giden iki kardeşi çok zor durumda bırakıyormuş. Mesela bir gün okulda tenefüs vaktinde dışarı çıkan iki kardeşten Ela'ya arkadaşlarından biri istemeden çarpmış. Ela kendisine aniden çarpılınca korkmuş. Sonra durumu anlayınca korkusu geçmiş fakat çarpan arkadaşı ondan özür dilemediği için üzölmüş ve giderek de ona çarpan arkadaşına öfkelenmeye başlamış. Tüm yaşadığı bu duygulara rağmen Ela, ona çarpan arkadaşına ya da Duru'ya hiç bir şey söylememiş. O arkadaşına kırıldığı içinde onunla konuşmamaya başlamış.

Ela arkadaşına küsüp konuşmazken Duru ise arkadaşları ile güzelce anlaşmaya devam ediyormuş. Duru'ya da Ela'nın başına geldiği gibi yanlışla çarpanlar olmuş ama Duru ona çarpanlara karşı neler hissettiğini ve düşündüğünü açıklamış. Duru; “ birden koluma çarptığın için çok korktum, ayrıca koridorda yürümen gerektiğini düşünüyorum” diyormuş ona çarpan olduğunda. Kendini güzel ifade ettiği için çarpan kişiler de gerekli açıklamaları yapıyor ya da özür diliyorlarmış Duru'dan.

Ela'nın duygularını ifade etmemesi onu artık rahatsız etmeye başlamış. Etrafında neredeyse Duru'dan başka hiç arkadaşı kalmayacakmış. Duru da ikizinin bu durumuna çok üzüölüyormuş. Ela, bende bunda sonra Duru gibi yapacağım arkadaşlarıma küsmek yerine onlara hislerimi anlatacağım diye düşünmüş ve artık yavaş yavaş duygularını ifade etmeye başlamış.

EK 21. EŞLEŞTİRME

DUYGULAR

Mutluluk

Üzüntü

Öfke

Korku

UYGUN DUYGU İFADESİ

Duyguları söylemek
Derin nefes almak
İçinden 10!a kadar saymak
Ortamdan uzaklaşmak
Sakinleşmeye çalışmak

Duyguları söylemek
Güvenli bir yere gitmek
Su içmek
Tehdit hakkında bilgilenecek

Duyguları söylemek
Hisleri paylaşmak
Sarılmak
Öpmek

Duyguları söylemek
Ağlamak
Yas tutmak

EK 22. SABIRLI OLMAK ERDEMDİR HİKAYESİ

Özgü ile Can akşam döndükleri misafirlikten dolayı oldukça geç uyumuşlar. Hal böyle olunca sabah uyanmakta zorlanmışlar ve okul servislerini kaçırmışlar. Uyandıklarında okul saati geçtiği için alel acele hazırlanıp kahvaltı yapamadan evden çıkmışlar. Neyseki birinci ders bitmeden okula yetişmişler ve öğretmenlerinden özür dileyerek sınıfa girip yerlerine oturmuşlar.

Ama o da ne! Daha ders bitmeden ikisinin de karnından gurultular gelmeye başlamış. Çok acıkmışlar! Tenefüs olması için dakika sayarak geçirdikleri ilk ders nihayet bitmiş ve yiyecek bir şeyler almak için hemen hızlıca kantine gitmişler.

Kantin, onlar daha gelmeden dolmuş bile! Çok kalabalıkmış ve karınlarını doyurmak için kantin kuyruğuna girmeleri gerekiyormuş. Özgü “Hadi Can, daha fazla kalabalık olmadan sıraya girelim” demiş. İkiside kalabalığın arasına karışmış ve sıraya girmişler. Beklemişler, beklemişler... Fakat sıra onlara bir türlü gelemiyormuş. Can isyan etmiş ve “Sıra beklemeye dayanamayacağım artık ben sınıfa gidiyorum, diğer tenefüs alırım” demiş kardeşine. Biraz daha sabredemeyip sırasını terk eden Can aç aç sınıfına dönmüş. Özgü ise sabretmeye kararlıymış, sırasında beklemiş ve çok geçmeden yiyeceklerini alıp afiyetle yemiş. Karnını doyurduğu için enerjisi yerinde olan Özgü, dersi güzelce takip etmiş. Can ise hala aç olduğu için dersten verim alamamış.

EK 23. OKUMA VE YAZMA ETKİNLİĞİ

1. çalışma:

Metin:

Sıcak bir ağustos **günü**dü. Hava da güneş tüm sıcaklığı ile parlarken bir yandan da tatlı tatlı rüzgar esiyordu. Sedef ve arkadaşları hava çok sıcak olduğu için top oynamaktan bunaldılar. Serinlemek için yüzmeye gitmeye karar verdiler.

Yüzmeyi çok seven Sedef ve arkadaşları denize gitmek için ailelerinden izin istediler. Fakat hava **rüzgarlı** olduğu için aileleri, çocukların denize gitmelerine izin vermedi. Aralarında en akıllı ve en büyük olan Ayşe'nin aklına bir fikir geldi. "**Mağdem** deniz rüzgarlı. Biz de o zaman denizde değil de şişme havuzlarımızda yüzeriz." dedi Ayşe, arkadaşlarına. "Evlerimizin arka bahçelerinde rüzgar çok esmiyor. Madem kumsaldaki rüzgar bize engel oluyor, bizde kumsal da değil de bahçede yüzeriz." dedi Sedef, Ayşe'yi destekleyerek. "Hadi tekrar ailelerimizden izin almak için ayrılalım ve beş dakika sonra burada toplanalım" dedi Hüma.

Tüm çocuklar heyecanlı bir şekilde koşturdular evlerine. Hepsi **tektek** izin istedi ve izinleri aldılar. Herkes toplanma yerine kollukları, deniz gözlükleri, güneş kremleri ve şişme topları ile geldi. Şişme **hağuzlarını** şişirmeye başladılar bile. Şimdi artık güneşin tadını çıkarmanın zamanı geldi.

Okunan kelime sayısı:.....

2. çalışma:

Yukarıdaki metni aşağıya yazınız:

Yazılan kelime sayısı:.....

EK 24. ANLAMA ETKİNLİĞİ

Aşağıdaki soruları, okuma ve yazma etkinliğindeki (ek-26) metne göre cevaplandırınız.

Sorular;

1. Hikaye hangi ayda geçmektedir?

.....
.....

2. Hikayede hava nasıl olmuş?

.....
.....

3. Hikayedeki karakterlerin isimleri nelerdir?

.....
.....

4. Çocuklar hangi oyunu oynamaktan bunalmışlar?

.....
.....

5. Çocuklar ne yapmak istemiş?

.....
.....

6. Ailelerinden izin alamayan çocuklar nasıl bir çözüm bulmuş?

.....
.....

7. Hikayede yanlış yazılan kelimeler neler?

.....
.....

Okuma etkinliği takip formu

Değerli velim;

Öğrencimizin okuma hızını artırmak için her gün çeşitli kaynaklardan (kitap, dergi gazete vb.) yararlanarak süreli olarak okuma yapmanızı rica ediyorum. Biz bugün böyle bir etkinlik gerçekleştirdik. Öğrencilerimiz bir dakika sürede bir metin okudular. Ben, süreleri başladığında ve bittiğinde onlara söyledim. Süreleri bitince en son hangi kelimeye kaldıklarını işaretlediler. Sonra saydılar kaç kelime okuduklarını.

Sizde bu şekilde her gün bir kaç kez çalışırsanız, okuma hızını ilerletebiliriz. Lütfen uygulamalarınızı aşağıdaki tabloya doldurun ve bir hafta sonra öğrenciniz ile bana gönderin. Şimdiden başarılar ve iyi eğlenceler ☺

Günler	Pazartesi	Salı	Çarş	Perş	Cuma	Cmts	Pazar
1. deneme kelime sayısı							
2. deneme kelime sayısı							
3. deneme kelime sayısı							

EK 25. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU-FORM A

Etkinlik Adı :

Tarih :

Cinsiyet :

Dolduracağınız bu formun amacı; sınıfta uygulanan etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerinizi anlamaktır. Sizden, duygu ve düşüncelerinizi samimi olarak bu forma yansıtmamız beklenmektedir. Aşağıdaki listede okuduğunuz her bir ifadeye katılıyorsanız “Evet” seçeneğinin altına, kısmen katılıyorsanız “Kısmen” seçeneğinin altına, katılmıyorsanız “Hayır” seçeneğinin altına (X) işareti koyunuz.

Teşekkürler

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Etkinliğin amacını anladım.			
2	Etkinlik yaşanırken arkadaşlarımla söz hakkına saygılı davrandım.			
3	Etkinlik yaşanırken arkadaşlarımla duygu ve düşüncelerime saygılı davrandım.			
4	Etkinlik sürecine, duygu ve düşüncelerimi belirterek katkıda bulundum.			
5	Etkinlik sürecine, günlük hayatımdan örnekler vererek katkıda bulundum.			
6	Etkinlik sonunda yapılan tartışmalara katkıda bulundum.			
7	Etkinlikte işlediklerimizin hayatımızdaki yerini anladım.			
8	Etkinlikte öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanmayı düşünüyorum.			
9	Benzer etkinlikler yaşamak isterim.			

Etkinliğe katılımımla ilgili diğer görüşlerim:

.....