

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÇOCUKLARDA DİKKAT DÜZEYİ İLE OKUMA HIZI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sema KUMRULU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

İstanbul-2023

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Sema Kumrulu

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Psikoloji Anabilim Dalı

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 11.01.2023

Sayfa Sayısı : 90

Tez : Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

Danışmanları

Dizin Terimleri : Okuma Hızı, Dikkat, Dikkat testi,

Türkçe Özet : Bu araştırmanın genel amacı, çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Sema KUMRULU

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÇOCUKLARDA DİKKAT DÜZEYİ İLE OKUMA HIZI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sema KUMRULU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

İstanbul-2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Sema KUMRULU

... / ... / 2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sema KUMRULU' nun Çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ

Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

(Danışman)

Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Hasan SEZEROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2023

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2020–2021 öğretim yılında İstanbul İli Bakırköy ilçesine bağlı 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 9-12 yaş arası 350 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaçla, İstanbul ilinde Bakırköy ilçesindeki okullar örneklem seçimi çalışmasına dâhil edilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okuma Hızının Ölçümü ve D2 Dikkat Testi Ölçeği kullanılarak veri elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler daha önce SPSS 25.00 programına kontrollü bir şekilde kaydedilmiştir. Daha sonra kayıp veriler incelenecektir. Kullanılan analiz türleri araştırma problemlerine göre belirlenecek ve değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı için Pearson korelasyon analizi kullanılacaktır. Araştırmadaki değişkenlerin düzeyi betimsel istatistikler ile ortaya konacak olup ele alınan bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla karşılaştırma (t-testi ve ANOVA) testlerinden yararlanmıştır. Araştırmaya katılan çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara göre dakikada Okuma Hızı ile d2 dikkat testinin toplam sayı puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve dakikada okuma hızı puanları katılımcıların sosyodemografik özellikler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma Hızı, Dikkat, Dikkat testi

SUMMARY

The general purpose of this research is to examine the relationship between attention and reading speed in children. This research is a descriptive study and the relational survey model, which is one of the general survey models, was used in the research. The study population of the research consists of 350 students between the ages of 9-12 who are studying in the 3rd and 4th grades of Bakırköy district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. For this purpose, schools in Bakırköy district in Istanbul were included in the sample selection study. In the study, data were obtained by using Personal Information Form, Measurement of Reading Speed and D2 Attention Test Scale. The data obtained from the research were first entered into the SPSS 25.00 program in a controlled manner. Then the lost data will be checked. The types of analysis to be used will be determined according to the research problems, and the pearson correlation analysis was used for the existence of the relationship between the variables. The level of the variables in the research will be revealed with descriptive statistics and comparison (t-test and ANOVA) tests were used to examine the differentiation status according to the independent variables discussed. According to the results obtained as a result of a direct examination between the attention scale and the reading speed scores of the children participating in the study, a weak positive relationship was found between the Reading Speed per minute and the total number score of the d2 attention test, and a significant difference was found between the sociodemographic characteristics of the participants in the reading speed scores per minute.

Keywords: Reading Speed, Attention, Attention test

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.6. Araştırmanın Hipotezleri	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Okuma Becerisi	8
Okuma Becerisinin Kazanılması	10
Sosyal Bilgilerde Öğretilmesi-Geliştirilmesi Gereken Okuma Becerileri.....	11
Okuduğunu Anlama Becerisi	12
2.2. Okumanın Tanımı.....	15
2.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri.....	17
Okuma Güçlüğü	18
2.4. Okumanın Oluşumu ve Okuma Süreci İle İlgili Yaklaşımlar	19
Okuma Hızı	23
Okuma Beceri ve Stratejilerini Değerlendirme	24
Okuma Bozukluğu.....	28
Dikkat Kavramı	29

Dikkat ve Bellek	32
Sözel Bellek.....	34
Episodic Bellek (Öyküsel Bellek, Anısal Bellek, Olaysal Bellek).....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE TEKNİKLER

3.1 Araştırmanın Modeli	35
3.2 Evren ve Örneklem.....	35
3.3. Veri Toplama Tekniği	35
3.4. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu	36
3.4.2. Okuma Hızının Ölçümü	36
3.4.3. d2 Dikkat testi	37
3.5. İstatistik analiz.....	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

TARTIŞMA VE YORUM	47
ÖNERİLER	54
KAYNAKÇA	54
EKLER.....	69
ÖZGEÇMİŞ.....	78

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sosyodemografik Özelliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları	39
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları	39
Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları	41
Tablo 4. Katılımcıların Yaş Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları	43
Tablo 5. Katılımcıların Dakikada Okuma Hızı ile D2 Dikkat Testi Puanları Arasındaki İlişki İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuç Tablosu.....	45

ÖNSÖZ

Tez sürecimde danışman hocam ayrıldığında yeni danışmanımın Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL olması benim için büyük bir şans oldu. Yüksek lisansa başlarken okul kaydımı da Dr. Öğr. Üyesi Fatih Bal yapmıştır. Tez çalışmam esnasında da bana desteğini esirgemeyen, yol ve yöntem konusunda yönlendirmeleriyle çalışmamı hazırlamamda katkı sağlayarak bu çalışmanın ortaya çıkmasına destek veren, her daim ulaşılabilir olması sebebiyle, Danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam esnasında d2 testi konusunda deneyimini sakınmadan anlatan ve öğrencilerle yaptığım çalışmada desteklerini esirgemeyen Psk. Dnş. Murat Kaya'ya; d2 testinin uygulanmasındaki katkılarından dolayı Psk. Dnş. Öner Akkan'a ve Okul Md.Şevket Yalçın ile Md. Yrd. Figen Ünal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Okuma hızını ölçmek için tezimde kullandığım "Ateşman Okunabilirlik Ölçeği"ne göre yazdığı okuma metinlerini kullanmama müsaade eden Dr.Olcay Karaca'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine çalışmalarım esnasında beni yalnız bırakmayan kıymetli arkadaşlarım; Asuman Arslantaş, Hande Pekel, Aslıhan Sozak ve Meryem Yavuz Tırnavalı' ya sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Tüm çalışmalarına ilham olan kıymetli oğlum Oğuzhan'a ve sabırla çalışmalarımın bitmesini bekleyen eşim Uygur'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

Sema KUMRULU

GİRİŞ

Okuma, okuyucunun metni anlamaya çalıştığı, anlayışını ve ön bilgisini ekleyerek yeni anlamlar ortaya çıkarmaya çalıştığı uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen fikir alışverişidir. Okuma sürecinde okuma, yazıların zihinsel kavramlara çevrilmesi, anlaşılmasının beyinde yapılması ve yapılandırılması gibi zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülür. Okuma, bireyin yeni kelimeler öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak, yeni rüyalar görerek, yaratıcılık geliştirerek ufuklarını genişletmelerini ve derinleştirmelerini sağlar. Öğrenme, çoğunlukla, okuma yoluyla gerçekleşir. Okumaya alışkın olmayan ve okuduklarını anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları, kelime dağarcıklarını geliştirmeleri ve yeni deneyimler kazanmaları beklenemez (Arslan, 2013, s. 251).

Okuma tutumları, öğrencinin okuma görevlerine karşı tutumunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen, okumaya karşı duyguları olarak tanımlanabilir. Okuma tutumu, öğrencinin okuma yeteneği kadar önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencinin yaşam boyu okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma tutumunu etki eden faktörün olduğu bilinmektedir. Bu faktörleri sıralayacak olursak yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ sayılabilir. İyi okuyucular için, yetenek ve okuma tutumları arasında olumlu bir ilişki vardır. Wilson ve Casey'ye (2007, s.41) göre, okumayı seven çocuklar daha sık okuyacaktır. Bu tutum ve okuma isteği de okuma gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

McDonalds ve Trautman (2006), çocukların modern dünyada başarı sağlayabilmeleri açısından, iyi okumayı öğrenmekle birlikte uzun süreli bir başarı için onlara eleştirel okuma becerilerine de sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Eleştirel okuma, okuyucuya okudukları metinlerle ilgili olarak soru sormayı, hipotez ve yargılar geliştirmeyi ve metindeki verileri dikkate alarak problemleri çözmeyi içerir. Okuyucunun okuduklarını eleştirmek için, söylenen her şeyde doğruluk, gerçeklik, rasyonellik, güvenilirlik ve çelişkilere dikkat etmelidir. Özdemir (2002), eleştirel

okuma becerisini, okuryazarlığın en üst boyutu olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Carr (1988, s.70), üst düzey becerilerin kaynağının eleştirel okuma olduğunu öne sürmektedir. Kettler (2014, s.128), üstün yetenekli çocukların akranlarına kıyasla daha gelişmiş bir eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını vurgulamıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmaya ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okuma, bireyin hayatında doğal olmayan, ancak daha sonra edinilebilen, tüm yaşamını etkileyen, sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yetkinlik sağlayan oldukça karmaşık ve bir o kadar da dinamik olan bu süreç, okuyucunun önceden edinmiş olduğu bilgilerle okunan metni okuyucunun tekrar yorumlanmasının ardından yeni bir anlam kurma sürecine dönüşür. Bu anlamlandırma süreci, kişinin hayatına daha fazla katkı sağlayan bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın sağlıklı işleyişi bireyin eğitim hayatını ve sosyal-kültürel yaşamını olumlu yönde etkilediği görülür. Bu nedenle okumanın son yıllarda daha fazla sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulamalardan çıkan ortak sonuca bakacak olursak, okumanın akıcı olduğudur (Ulusal Okuma Paneli, 2000); başka bir deyişle, sanki konuşuyormuş gibi olmalıdır (Keskin ve Akyol, 2014, s.107).

Akıcı okuma konusunda farklı birçok tanım bulunmaktadır. Harris ve Hodges'a (1995) göre, akıcı okumak, anlamaya olumsuz şekilde etki edecek kelime tanıma problemlerinden bağımsız olarak okuma yeteneği olan otomatik şekilde tanımlanır National Reading'e (2000) göre akıcı okumak; akıcı okuma, kelimeleri tanımak için fazla çaba sarf etmeden, cümledeki anlam birimlerine dikkat ederek, vurguya ihtiyaç duydukları yerlerde tonlamayı doğru bir şekilde uygulayarak otomatik olarak yapılır, yazarın okuma çalışması için coşkusunu ve duygularını yansıtır. Akıcı okuma; noktalamalara, vurgu ve tonlamalara dikkat edildiği, geri dönüş ve kelime tekrarlarının yapılmadığı, anlam birimlerine dikkat edilen konuşma okumasıdır (Keskin ve Akyol, 2014, s.108). Akıcı okumada, öğrencinin okuma hızını artırma yeteneği öncelikle sözcükleri doğru bir biçimde okumasına bağlıdır.

Akıcı okuma ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sonucunda, akıcı okumanın önemini vurgulanarak okuyucunun bilişsel süreçlerine dayandığını göstermektedir. (Keskin ve Akyol, 2014, s.110). Bu süreçlerin anlama ile ilişkisi, akıcı okumayı önemli

kılmaktadır. Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiye yönelik "otomatiklik" ve "prosodicy" şeklinde iki yaklaşım olduğu görülmektedir. Otomatiklik teorisi, okuma sürecinde bireylerin dikkat kaynaklarının sınırlamalarını vurgular. Otomatiklik okuma sürecinde önemlidir, çünkü okuyucular sınırlı dikkat kaynaklarının çoğunu sözcük tanımaya ayırırlarsa, anlamaya kalacak olan dikkat kaynağı daha az olacaktır. Akıcılıktaki bir sorun veya eksiklik anlamayı olumsuz yönde etkiler. Kelime tanımları otomatik olmalıdır, böylece okuyucular okuma sürecinde anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayırabilirler, çünkü anlama, okumanın gerekçesi olarak ifade edilir. Bu nedenle, okuyucular kelime tanımayı en az dikkat ve zihinsel kapasite ile gerçekleştirmelidir (Baştuğ, Akyol, 2012, s.394). Bu nedenle dikkat, okumanın anlam ve okuduğunu anlama ve hızını etkiler. Bu araştırmanın problemi çocuklarda dikkat düzeyi ile okuma hızı arasında ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma; anlama, yorumlama, fikir yürütme ve yazılı mesajları duyular aracılığıyla anlayarak sonuçlara ulaşma aşamalarını içeren bütüncül bir süreçtir. Bu anlamda okuma, duyularla birlikte gerçekleştirilen bir etkinliktir.

Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerleri içerir (Akyol, 2003). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte okumayı öğretmeye önem verilir. İlköğretimde okuma becerilerini doğru edinmeyen ve yeteri düzeyde gelişim gösteremeyen öğrenciler bir sonraki eğitim döneminde ve diğer alanlarda başarı elde edemezler. Okuma etkinliği ilköğretim veya bir sonraki öğrenim süreçlerinde öğrenciye gerekli olacağı gibi başta Türkçe dersleri olmak üzere matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji derslerinde de bireyin başarı düzeyine şekil verecek olan en önemli etkidir. Hızlı ve doğru bir şekilde okumayı yapabilen okuduklarını anlayıp yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı başarılı şekilde yapan öğrencinin okul yaşamının

da başarılı olacağı kesindir. Kitap okumaya karşı yüksek bir tutumu olan bir kişinin kitap okuma sıklığı daha yüksektir. Çünkü insanlar olumlu bir tutuma sahip oldukları davranışları sergilerler (Çelik ve Tunçer, 2020, s.1095). Bu nedenle okuma ve ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi eğitim almış bireyler hayatın her alanında vazgeçilmezdir.

İlk olarak, okuyucu okunacak kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü aktifleştirerek anlamı saptamasını sağlar. Kelimeyi anlamlandırırken ön bilgi kullanılır (Yüksel, 2010, s.124). Kelime tanıma hatalı ve yetersiz yapılmışsa, cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin bir anlam ifade etmez. Yorumlanan kelimeler ve cümleler kısa süreli hafızada tutulur ve burada okuyucu, ilk bilgisini kullanarak ilgisi doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışır. Ortaya çıkan anlam, okuma ve anlama için uzun süreli belleğe yönlendirilir (Akyol, 2003).

İyi bir okumanın gerçekleşmesi amacıyla olması gereken özellikler arasında, okumanın akıcı olması yer almaktadır. Akıcı okuma, noktalamalara, vurgu ve tonlamaya dikkat eden, kelime tekrarı içermeyen, imla ve gereksiz duruşlar yapılmayan ve anlam birimlerine dikkat edilen ve konuşurcasına yapılan okuma olarak adlandırılır. Akıcı okumak, kelimeleri tanıma ve ayırt etme yeteneğine dayanır. Zayıf okuyucuların kelimeleri tanıma ve ayırt etme hızları oldukça yavaştır (Yüksel, 2010, s.126). Okumadaki başarısızlığı kontrol altında olmasını sağlamak okuma başarısında rol oynayan niteliklerin tanınıp çocuklarda olup olmadığının tespit edilmesiyle mümkündür (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005, s.424). Bireylerin okuma sürecinde okuduklarına, yargıladıklarına ve yorumladıklarına daha önce edindikleri bilgi ve tecrübelerle anlamlandırdıkları, yani yazılı metinde anlamları yapılandırmaya çalıştıkları da bilinmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990; Vatansever, 2008). Sonuç olarak, okuma eyleminin yapılabilmesi amacıyla bireyin kelimeleri ve kelimelerin kombinasyonunu tanımalıdır; kelimelerin farklı seslere bölünebileceğini anlamasıyla terminoloji bilgisini geliştirmek ve uygun şekilde kullanmak; kelimelerden, noktalamalardan, cümlelerden ve düz yazılardan anlam çıkarabilmesi gerektiğine dikkat çekiliyor (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Bu nedenle okumanın en önemli niteliğinin, okuma yeteneği olarak tanımlanan okunan parçanın anlaşılması olduğu ve bireyin bunu anlamlandırması olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için okunan metinde bilgi edinmenin yanı sıra bunları kişide bulunan bilgilerle bütünleştirmenin yanı sıra okuduğunu anlama becerisinin kazanılması için temel okuma becerilerinin

otomatikleştirilmesi gerektiği de önerilmektedir (Özenici, 2009, s.468). Başka bir deyişle, okuduğunu anlama için, akıcı okuma becerileri kazanmak gerekir. Akıcı okuma, okuma hızını ve metnin doğru okunmasını içeren bir süreç olarak kabul edilir. Yazında akıcı okuma ile ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005, s.511; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.212; Zutell ve Rasinski, 1991, s.212). National Reading Panel'in (2000) hazırlamış olduğu bir raporda akıcı okuma, metni hızlı, doğru ve uygun bir telaffuzla okuyabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okumanın birçok tanımı otomatiklik, okuma hızı, kelime tanıma hızı veya beceri tanıma gibi ortak temalara sahiptir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.237). Sonuç olarak, Akıcı okuma, aynı anda ve yeterli okuma hızı, metnin doğru okunması ve prozodik özelliklerin oluşumu (doğal sesle tutarlı metin okuma) ile uyum içinde görülebilen bir okuma becerisi olarak adlandırılabilir (Keskin ve Akyol, 2014, s.112; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle, akıcı okuma yeteneğinin kazanılması amacıyla okuma hızının yeterli düzeyde olması gerektiği vurgulanmaktadır.

İlköğretimin ilk ve sonraki yıllarında ilk okuryazarlık çalışmasında hem temel okuma hem de yazma becerilerine sahip olamayan öğrencilerin, bu sorunlarına çözüm bulunmadığı takdirde sağlıklı bir öğretim iletişimde olmaları beklenemez. Öğretmenlerden özellikle bu öğrencilere özel ilgi göstererek, sorunlarını tespit etmesi ve uygun çözümler bulmaları istenir. Literatürde, okuma alanındaki öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla farklı akıcı okuma stratejilerinin geliştirildiği ve bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek için birçok çalışma yapıldığı yer almaktadır. Tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma ve eşli okuma bu stratejiler arasında en önemlileridir (Yüksel, 2010, s.134). Literatürde okuma ve zihin yönetimi (Güneş, 2012, s.2), okuma eğitimi (Aytaş, 2005, s.462), akıcı okuma (Baştuğ ve Akyol, 2012, s.396), metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki (Durukan, 2014, s.69) ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak dikkat düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişki ile ilgili ulusal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocukların dikkat düzeyleri ve okuma hızlarının onların akademik gelişiminde önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çocuklarda dikkat düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma İstanbul ili Bakırköy İlçesinde ilkokulda öğrenim gören 9-12 yaş arası çocuklarla sınırlıdır. Araştırmada incelenen değişkenler, araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, d2 Dikkat Testi ve Okuma hızı ölçümünde yer alan metinlerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları yalnızca araştırmaya katılan çocukların kişisel ve demografik bilgilerine benzer özelliklere sahip olanlara genellenebilir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmada, örneklemin evreni temsil ettiği varsayılacaktır.
- Araştırmaya katılan bireylerin gönüllü olarak katıldığı varsayılacaktır.
- Araştırmaya katılan bireylerin başlama ve bitirme arasındaki geçen zaman içinde tüm şartların ve koşulların değişmediği varsayılacaktır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin katılımcıların Kişisel Bilgi Formu, d2 Dikkat Testi ve Okuma hızı ölçümünde yer alan metinler doğru ölçtüğü ve ölçüldüğü varsayılacaktır.

1.6. Araştırmanın Hipotezleri

H₀: Çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir ilişki yoktur.

H₁: Çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir ilişki vardır.

H₀: Çocukların dikkat ölçeği puanlarında cinsiyetler arasında farklılık yoktur.

H₁: Çocukların dikkat ölçeği puanlarında cinsiyetler arasında farklılık vardır.

H₀: Çocukların dikkat ölçeği puanlarında yaş değişkeni arasında farklılık yoktur.

H₁: Çocukların dikkat ölçeği puanlarında yaş değişkeni arasında farklılık vardır.

H₀: Çocukların okuma hızı puanlarında cinsiyetler arasında farklılık yoktur.

H₁: Çocukların okuma hızı puanlarında cinsiyetler arasında farklılık vardır.

H₀: Çocukların okuma hızı puanlarında yaş değişkeni arasında farklılık yoktur.

H₁: Çocukların okuma hızı puanlarında yaş değişkeni arasında farklılık vardır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Okuma Becerisi

Çocukların örgün eğitim hayatına ilk adım atmalarıyla beraber yeni bir öğrenme yöntemi olan okuma ve yazma becerileri ile tanışmış olurlar. Okuryazarlık becerileri kazanmak öğrenme sürecinden kaynaklanan bir davranış ve yeni bilgiler öğrenmek amacıyla kullanılan bir araç olarak düşünülebilir. Okuma, düşünceyi besleyip gelişimini sağlayan temel unsurlardan biri olarak kabul edilir. Türk Dil Kurumu (TDK, 1998) sözlüğünde okuma, 'yazmayı, analizi veya ifadeyi oluşturan harflere ve imalara bakmak ve 'yazılı bir metnin ne iletmek istediğini öğrenmek' şeklinde ifade edilir. Zihnin duyularla ortaklaşa yürüttüğü bir faaliyet olarak da kabul edilen okuma, yazılı iletişimi (sembolleri) sözlü mesajlara (iletişim) dönüştürmek, yorumlamak, yürütmek ve dil kurallarına uyarak yargılamak; bilgi, duyular ve göz hareketlerine dayalı bir aktivitedir (Küçük, 2017). Kısacası, okuma, bilişsel davranış ve psiko-motor becerilerin birleşik işlevi aracılığıyla yazılı sembollerden anlam çıkarmadır. Okuduğunu anlama, iletişim, algı ve öğrenme süreçlerinin katkısı ile meydana gelir. Bu nedenle okuma etkinliği çocukların eğitim hayatında önemli bir yere sahiptir.

Bir beceri, bireyin belirli bir görevi mümkün olan en iyi şekilde yerine getirme yeteneğidir veya uygulamalı eğitim faaliyetleri yoluyla geliştirilir (Smith, 2002, s.659). Beceriler genel olarak motor, zihinsel ve sosyal beceriler olarak üç gruba ayrılır. Okuma becerileri, zihinsel becerilerin bu sınıflandırmasına dahil edilmiştir (Parker, 2001). Bu beceriler, çocukların örgün eğitimlerinin ilk yıllarında edinmeleri gereken beceriler arasındadır (Snowling, Hulme ve Nation, 1997, s.89). Okuma, yazılmış olan kelimelerin özümsemiği pasif bir eylem değildir. Okuyucunun ve yazarın görüşleri birbiriyle etkileşim içindedir (Lunstrum ve Irwin, 1982, s.247). Başka bir deyişle, okuyucular metinle etkileşime girer ve ondan anlam çıkarırlar (Martorella, Beal ve Bolic, 2005). Okumak bir iletişim sürecidir. İletişim genellikle iki taraf gerektirir: bilgi / bilgi. İletiyi gönderen ve gönderilen bilginin/bilgilerin alıcısı. Okuma sürecinde bilginin göndereni okuyucu, okuyucu ise alıcıdır. Okumada iletişim, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşim anlamına gelir. Ancak, okuyucular doğrudan

yazarla iletişime geçerler. Bu nedenle, okumada iletişim, okuyucuların ve metnin etkileşime girdiği anlamına gelir (Nagao, 2002). Bu noktada istenilen etkileşim düzeyi, okuma becerilerinin okuyucuda uygulanabilirlik düzeyi ile doğru orantılıdır.

Demirel'e (2003) göre "Okuma, yazıyı anlamlı bir sese dönüştürmenin bir yolu olduğu gibi yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimin olmasını gerektiren dinamik bir anlam oluşturma sürecidir" (Akyol, 2003). Bu süreç içinde ses organları ve gözler aracılığıyla algılanmış olan sinyal ve semboller beyinde yorumlanıp değerlendirilerek anlamlandırılmaya çalışılır (Özbay, 2000). Okuma yeteneği, bireyin kaynaklara erişimi ile birlikte yeni bilgi, olay ve deneyimlerle tanışmasına imkân verir. Bugün, bilginin elde edilme şekli farklılıklar göstermesi okumanın değerini düşürmemiştir. Öğrenmede ana kaynak her zaman olduğu gibi okumadır. Okullarımızda, temel eğitim öğretim aracı olarak kitaplar kullanılır. Ülkelerin gelişmişlik durumları göz önüne alındığı zaman okuyucu oranı önemli bir paydadır. "Ülkemizde okuryazarlık oranının yeterli olduğu düşünülse de okur oranına bakıldığında oldukça geride olduğu bilinmektedir (Aytaş, 2005, s.469). Okuma, bir beceri, alışkanlık ve yineleme eylemidir. "Okuma becerilerinin gelişimi, zorunlu eğitimde atılan temele bağlıdır. Bu dönemde kökler ne kadar sağlam, büyüme ve alışkanlık gelecek dönemde o kadar başarılı olacaktır (Batur ve Alevli, 2014, s.23).

Okuma, okuyucunun metni, ne anladığını anlamaya çalıştığı ve önceki bilgisine ekleyerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı uygun bir ortamda okuyucu ile yazar arasında fikir alışverişinde bulunmasıdır. Okuma sürecinde zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan, örneğin yazının zihinsel kavramlara çevrilmesi gibi, anlaşılması beyin tarafından gerçekleştirilen ve yapılandırılan öğrenme alanı olarak görülür. Okuma, kişinin yeni sözcükler öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak, yeni hayaller kurarak ve yaratıcılık geliştirerek ufuklarını genişletmelerini ve derinleştirmelerini sağlar (Akyol, 1998). Öğrenme, genel olarak okuma yoluyla gerçekleşir. Okumaya alışık olmayan ve okuduklarını anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları, kelime dağarcıklarını geliştirmeleri ve yeni deneyimler kazanmaları mümkün değildir (Ünalın, 2006). Okumanın bu öneminden kaynaklı olarak toplumda iyi eğitimli bireylerin olması açısından "iyi okumak", iyi bir eğitime

sahip olamayan bireyler içinse "okumamış" terimleri kullanılmaktadır. Yani eğitim-öğretim ve okuma o kadar birbirine bağlıdır ki, eğitim ve öğretim sadece "okuma" kelimesiyle bile tanımlanmaktadır (Özbay ve Bahar, 2012, s. 159). İnsan hayatının anlamlı kılınmasına büyük katkı sağladığı düşünüldüğünden okuma yeteneğinin geliştirilmesi için hemen hemen her yönden çaba sarf edilmekte, okuma yeteneği ile ilgili çeşitli değişkenler dikkate alınarak birçok araştırma yapılmaktadır. Cinsiyet, bu değişkenlerden biridir (Arslan,2013, s.255).

Okuma becerileri ve alışkanlıkları ilköğretimde edinilen becerilerdir. Bu nedenle Türk eğitim programlarına ve uygulayıcılarına okuma becerilerinin kazandırılmasında büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okuma becerileri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünmeyi mümkün kılan bir süreci içerir. Türkçe müfredatta okumayı öğrenmekle, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru okumalarını, akıcı ve uygun yöntemler kullanmalarını, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini ve yorumlamalarını ve okumayı alışkanlık haline getirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2006). 6.-8. sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerileri arasında okuma becerisinin oranı %30'dur. Diğer dil becerilerinden daha fazlasıdır. Programda ayrıca "Yöntem ve Teknikler" başlığı altında okuma türleri de yer almaktadır. Programdaki okuma türleri şunlardır: "Sessiz okuma, yüksek sesle okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, notlarla okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, kelime korosu, tiyatro okuma, metinlerle ilgilenme, tartışma yoluyla okuma, eleştirel okuma (Batur ve Alevli, 2014, s.29).

Okuma Becerisinin Kazanılması

Öğrenimde etkili bir yöntem olarak kullanılan okuma, metinde bulunan yazılı sembollerin duyularla anlama ve yorumlama yoluyla algılanması ve tanınmasına dayanan zihinsel bir etkinlik şeklinde tanımlanır (Çelenk, 2002, s.41; Sattler ve Weyandt, 2002, s.282; Vatansever, 2008). Tanımından anlaşıldığı gibi, okuma yeteneği karmaşık bir süreç olarak kabul edilir, çünkü görme, hatırlama, ifade etme, bütünleştirme, analiz etme, kullanma ve anlama gibi birçok bilişsel, fizyolojik ve duyusal alanla ilgilenir (Sattler ve Weyandt, 2002, s.285). Bu karmaşık sürecin meydana gelebilmesi açısından dikkat ve konsantrasyon, fonolojik farkındalık, kelime

farkındalığı, form, semantik veya sözdizimsel farkındalık, hızlı analiz, sözel anlama ve zekâ gibi süreçlerin gerekli olduğu kabul edilir (Sattler ve Weyandt, 2002, s.290). Bu süreçlerin okuma becerilerinin kazanılmasında önemli bileşenler olduğu dikkate alındığı zaman, bireyin bu beceriyi kazanabilmesi için yeterli fiziksel ve psikolojik olgunluğa ulaşması gerekir. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde verilen eğitimlerle okuma becerilerinin kazandırılmasına çalışılmaktadır. İlkokul çağına geldiklerinde, çocukların okuma yeteneğini kazanmak için gerekli fiziksel ve bilişsel yeterlilikleri kazandıkları düşünülmektedir.

Okuma sürecinde ilk olarak bireyin metinde bulunan sembolleri analiz etmesi gerekir. Bunun için mevcut uyaranlara dikkat etmek ve sembollerin ne ifade ettiğini anlamak gerekir. Metindeki semboller, bu kelimelerin oluşturduğu harflerin ve cümlelerin bir kombinasyonunu içeren kelimelerdir. İlk olarak, bireyin bu kelimeleri ve cümleleri ayırt etmesi ve doğru bir şekilde tanımlaması gerekmektedir. Yazılı sembolleri tanımlama ve ayırt etme sürecinin ardından, onları anlamlandırılmalıdır. Bu nedenle, yazılanları analiz etmenin yanı sıra, yazılı metindeki bilgileri kullanmak ve okuyucunun deneyimini geliştirmek için anlamak gerektiği belirtilmektedir.

Sosyal Bilgilerde Öğretilmesi-Geliştirilmesi Gereken Okuma Becerileri

Sosyal Bilgilerde öğretilmesi-geliştirilmesi gerekli görülen önem teşkil eden okuma becerileri; Kelime Hazinesi Oluşturma Becerisi (Kelime Öğrenme Becerisi), Okuduğunu Anlama Becerisi, Çalışma-Araştırma Becerisi olarak ifade edilir. Aşağıda bu becerilerin içerdikleri alanlara ve geliştirilmeleri sırasında dikkat edilmesi gereken hususlara kısaca değinilmiştir.

Kelime Hazinesi Oluşturma Becerisi (Kelime Öğrenme Becerisi): Bir metni hazırlayan kimse, öncelikle fikirlerini, deneyimlerini ya da bilgilerini kelimelere dökmek zorundadır. Okuyucu ise aynı kelimeleri, yazarın kullandığı anlamda algılamalıdır (Paul ve Elder, 2003, s.37). Başka bir deyişle kelime; bilgi ve deneyimlerin aktarımına imkân veren temel araçlardır ve etkili kullanımları okuyucudaki belirli becerilerin varlığı ile doğru orantılıdır. Sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan yapıyı anlamamanın zor olmasının nedeni, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki pasajların derin teknik kavramlarla dolu olmasıdır (Hoge, 2000). Sosyal bilgiler, içerik alanı nedeniyle,

öğrencilerin hiç karşı karşıya gelmedikleri veya tam anlamını bilmedikleri kelimelerle doludur. Somut kavramdan soyut kavrama geçişte verilen bu dersler; öğrencilerin yaşam boyu karşılaşacakları ve kullanacakları bilgi ve kelimelerle doludur. Bu durum öğretmenin rehberliğinde veya desteği ile okuma sürecinin planlı bir şekilde sürdürülmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine bilinmeyen veya anlaşılması zor kelimeleri öğretmede aşağıda yer alan stratejileri kullanabilirler (Myers ve Savage, 2005, s.19). • Yeni kelimeyi eski kelimelerle ilişkilendirme, • Aktif ve derinlemesine bir işlem uygulama, • Çoklu maruz kalmalar gerçekleştirme.

Okuduğunu Anlama Becerisi

Sosyal bilgiler derslerinde vurgulanması gereken okuma becerilerinden biri de okuduğunu anlama becerileridir. Anlama, okuma sürecinin en karmaşık yönlerinden biridir. Okuduğunu anlama, mantıksal bağlantılar kurmayı, metni yorumlamayı ve bilgiyi uygulamayı içeren bir süreçtir (Brown, 1981, s.200). Bir kişinin bir konu hakkındaki önceki bilgisi, kendilerine sorular sormak, ana fikri teşhis etmek, (Pedrotty Bryant, Ugel, Thompson, ve Hamff, 1999, s.294), metin yapısını teşhis etmek ve görsel öğeleri anlamak, okuduğunu anlama düzeylerini geliştiren ve ana düşünce açıklamalarını bulmalarını kolaylaştıran önemli becerilerdir. Öğrenci okuduğu metni daha üst düzeyde anlayabilmeleri için, bu becerilerin gelişiminin öğretmen gözetiminde belirli strateji ve tekniklerle öğretilmesi gerekir.

İlgili Araştırmalar

Tazebay'ın (1997) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmaya katılan 192 öğrencinin tamamı yüksek sesle okumada yanlışlar yapmışlar ve olumsuz okuma davranışları sergilemişlerdir. Öğrenciler yüksek sesle okurken okudukları yerleri kaybetmek, okurken dik oturmamak, kelimeyi tekrarlamak, yanlış okumak gibi hatalar yaparlar. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları olumsuz davranışlar ve okuma hatalarının okuma hızını ve anlama düzeylerini önemli ölçüde azalttığı tespit edilmiştir.

Avcıoğlu'nun (2000, s.12) 1997-1998 eğitim-öğretim yılında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokul 2. kademe öğrencilerinde yapılan araştırmada,

öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerine göre kelime bilgisi, okuduğunu anlama, rehberli okuma ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tekin'in (1980) üniversitelerin birinci ve üçüncü sınıflarındaki 458 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, lise ve dengi okullardan mezuniyetlerinden sonra yükseköğretimde eğitim alan öğrencilerin yeterli düzeyde "okuduğunu anlama gücü" ve "yazılı anlatım becerisi" kazanmadıkları ve üniversitelerdeki Türkçe derslerinin bu eksikliklerinin ortadan kaldırılmasında etkili olamadığı görülmüştür.

Dökmen'in (1994) yaptığı araştırmada şu sonuçlara varmıştır: "Okuma Becerisi Testi" hazırlanarak lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve anlama düzeyleri ölçülerek lise öğrencilerinin ortalama okuma hızı dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin ortalama okuma hızı dakikada 145,4 kelime olarak belirlendi. Araştırmacıya göre öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri çok düşüktür. Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Üst sosyo-ekonomik seviyeye sahip öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyi; alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilere oranla başarı seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, lise ve üniversite öğrencilerinin anket boyunca okumak için gazete ve çizgi roman dergilerini tercih ettikleri, bilim ve kültür kitaplarına daha az ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r=.36$). Ayrıca öğrencilerin okuma ilgi alanları ile okuma hızları ($r=.34$) ve anlama düzeyleri ($r=.48$) arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Akçamete'nin (1989, s.735) üniversite öğrencilerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin ortalama okuma hızları dakikada 143,2 kelime saptanmıştır. Öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında pozitif olmasına rağmen düşük bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.20$). Araştırmacı, beklenenden daha düşük olan ilişkiyi, öğrencilerin anlama puanlarının çok küçük ölçek ve standart sapma nedeniyle ayrımı oluşturamamasına, hız ve anlama puanlarının düşük olmasına bağlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sınıfları ile okuma hızı ve anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Akçamete ve Güneş (1992, s.463) "Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı" tarafından yürütülen deneysel çalışmada bu program üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubunda haftada 2 gün 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın başında deney grubu ile yine üniversite öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun hızı ve kavrayışı "tam okuma" ve "seçmeli okuma" olarak ölçülmüştür. Çalışma sonunda benzer ölçümler yapılarak uygulanan "Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı'nın okuma hızı ve anlama düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonunda deney grubundan kontrol grubuna göre "tam okuma" da hız ve anlama açısından anlamalarının istendiği; Seçmeli okumada sadece hız açısından daha başarılı olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Uygulama süreci sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında seçmeli okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmacılar, bunun uygulama süresinin "seçici okuma" becerilerini kazanmak için yeterli olmaması ve "tam okuma" becerilerinin yeterince güçlendirilmemesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Değişimlerin çok hızlı gerçekleştiği çağımızda, kişinin yaşa adaptasyonu kesinlikle iyi bir okuma becerisi ile gerçekleşecektir. İnsanoğlunun eğitimi sırasındaki en önemli başarılarından biri okuma alışkanlığıdır. Razon (1980, s.20) okuma için yazmayı kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görmek, anlamak ve kavramak şeklinde ifade ederken; Özdemir (1987) okumayı; beynimizin basılı sembolleri anlamlandırmak için göz ve ses organlarıyla birlikte gerçekleştirdiği bir aktivite olarak tanımladı. Demirel (2004) ise bu karmaşık süreci, bilişsel ve psiko-motor becerilerin birleşik işlevini, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımladı. Okuma etkinliği; yazıda yer alan sembolleri tanıma, seslendirme ve anlama şeklinde tanımlanabilir (Çaycı ve Demir, 2006, s.438). Okuma, bir kişinin eğitim hayatı boyunca planlanan başarılarının koşulu ve temelidir. Dolayısıyla okumanın Türkçe dersleriyle sınırlı kalması düşünülemez. Etkili ve akıcı okuma, kişinin tüm derslerini anlama yeteneğini beraberinde getirecek ve başarısına katkıda sağlayacaktır.

Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

Doğumdan ergenliğe kadar, çocuğun en çok iletişim kurduğu insanlar ebeveynleridir. Bu nedenle daha iyi eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının eğitiminin daha farkında olmaları ve onlara rehberlik etmeleri beklenmektedir. Ek olarak, daha yüksek eğitim seviyesine sahip bireyler genellikle daha iyi meslek, daha iyi sosyal statü ve gelir seviyelerine sahiptir. Bu düşünceden hareketle eğitim araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde en sık kullanılan faktörlerden biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmuştur (Özdoğan, 1982, s.40; İsmailioğlu, 1991; Bacanlı, 1997; Küçük, 2017).

Dökmen (1994), "modellerden öğrenme" teorisi çerçevesinde çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarında ebeveynlerin rolünü değerlendirir: "Çocukların ve gençlerin yeterli miktar ve gerekli kalitede okumalarını istiyorsak, modelden öğrenmelerine imkân oluşturacak sağlayacak bir ortam yaratmalıyız." Çocukların modelden okumayı öğrenecekleri ilk ve en önemli ortam aile ortamıdır...".

Bircan ve Tekin'e (1989, s.393) göre "Çocuk kendini doğduğu andan itibaren sosyalleşen bir ortamda bulur. Esas olarak ailedeki toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını ve alışkanlıklarını ortaya çıkarır. Buna göre, okumaya verilen değer hakkında ilk izlenimini ailede edinir. Genel olarak Türkiye'de yetişkin nüfusun eğitim düzeyi düşük olmasından dolayı çocuklar okumaya yönlendirilmemekle beraber, okuma bilinci ve sevgisi sağlanamamaktadır."

2.2. Okumanın Tanımı

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlam, sentez, analiz ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli insanlar tarafından yapılan tanımlarında, okuma bir veya daha fazla açıdan açıklanmaktadır, ancak üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanım ortaya çıkmamıştır. Türkçe Sözlük'te (1998) okumak, "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce

çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlanmıştır. Harris ve Sipay’e (1990) göre “Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması”dır. Tinker, Miles ve McCullough’a (1968) göre ise “Okuma, geçmiş deneyimlerle yaratılan anlamları hatırlamayı ve okuyucunun hala sahip oldukları kavramları kullanarak yeni anlamlar inşa etmesi için uyaran görevi gören basılı ve yazılı sembolleri tanımayı ve algılamayı içerir.” Okumayı, yazılı bir metnin yorumlanması süreci olarak gören Dechant’a (1991) göre söz konusu yorumlama için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar: a.Tanıma (recognition) b.Algılamadır. Burada bahsedilen tanıma (recognition), harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha çok duyuşsal bir etkinliktir. Tanımanın etkinliğini, beyinde tanınan materyalin algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem organize hem anlamlı hem de eski bilgilerle bağlantılıdır (Dökmen, 1994). Göğüş’e (1978) göre “Okumak, bir el yazmasının harflerini, kelimelerini ve işaretlerini tanımak ve anlamlarını kavramaktır.” Özdemir (1993) okumayı “Basılı kelimeleri duyu organları aracılığıyla algılamaya ve anlamlandırmaya, anlamaya ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir faaliyet” olarak tanımlanmaktadır. Demirel’e (2003) göre ise “Okuma, bilişsel davranışların ve psikomotor becerilerin ortak çalışması yoluyla yazılı sembolleri anlamlandırma etkinliğidir. ” Bugüne kadar okuma, anlama ve anlama ile ilgili verilen tanımların hepsinde üzerinde durulmuştur. Bunun yeterli olmadığını savunan Akyol’a (1998) göre, "... tüm tanımlar, anlamının karakterinin ne olduğu ve anlam inşa sürecinde hangi unsurların etkili olduğu açısından yetersizdir. Okuma, karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazılı olmayan kaynakların, okuyucuların ve çevrenin etkileşimi sonucunda anlam oluşturma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere anlam ne kitabın kendisinde ne de içinde bulunduğu çevrededir. Bu durumda, bir faaliyetin, okuyucunun rehberliğine dayanan etkileşimin ve diğer unsurların yardımının bir sonucu olarak anlam oluşur. " Bu etkileşimde okuyucunun önceki okumaları, izlemeleri, deneyimlemeleri, kültürel birikimleri, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir.

Okumayı tanımlamada bir diğer önemli nokta da "seslendirme"dir. Okuma, Rozan (1982, s.20) "yazılı ve basılı işaretleri belirli kurallara uygun olarak seslendirmek"; Öz (2001), "gözün çizgiler üzerinde sıçraması ve anlamlarını kavrayıp dile getirmesi sonucu kelime şekillerini görmek" olarak tanımlanmaktadır; Akçamete (1989, s.753) bunu "zihnimizin basılı veya yazılı işaretleri yorumlamak ve

anlamlandırmak amacıyla gözlerimiz ve ses organlarımızla birlikte yürüttüğü etkinlik" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre birçok açıdan "yüksek sesle okuma"dan üstün kabul edilen "sessiz okuma"yı "okumak" olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bununla birlikte, seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması gereken bir bileşen değildir. Böylece seslendirme olmadan okumak mümkündür. Okuma, günlük hayatımızda farklı şekillerde kullanılabilir. Göktürk (1989), "okumanın" günlük hayatta edindiği anlamları şöyle örneklemektedir: "'Okuması yoktur.' 'Çok okuyan çok şey bilir.' 'Çocuğumuz iyi okuyor.'" Bu cümlelerdeki farklı anlamlara ek olarak, okumak, hafızadan bir şeyler söylemek gibi eylemleri de belirleyebilir. Yazılı basılı metinlerden anlamlandırmaya değer olan kelimenin günlük kullanımları üzerine biraz düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli eylemine karşı tutumumuzun olumlu, olumsuz, belirsiz yönlerini bir dereceye kadar açıklamak için yeterlidir. Örneğin, 'Okuması yok' cümlesinde okumak, okuryazarlık anlamına gelir. "Çok okuyan çok şey bilir" cümlesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığından bahseder. 'Çocuğumuz iyi okuyor' cümlesinde, okumak çalışmak anlamına gelir. Okuma yeteneği bazen okuma yazma (okuryazarlık) öğrenmiş olmak anlamında kullanılır. Ancak, ilk okuma, okuma becerisinin sadece başlangıcıdır. Dolayısıyla "okuyabilmeyi" okuma yeteneği ile bir tutmak doğru değildir. Okuryazarlık öğrenilse bile, bu temel beceri ancak sürekli kullanıldığında ve geliştirildiğinde değerlidir. Mark Twain'in dediği gibi, "Kitap okumayan bir insanın, kitap okuyamayan bir insandan üstünlüğü yoktur. İlk okumada amaç okumayı öğrenmektir, ancak daha sonra öğrenmek için okumak gerçekleşir. Yani okumak bir amaç değil, yeni bilgilere erişmenin bir yoludur.

2.3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olan dil, insanların ortak duygu ve düşünceler etrafında bir araya gelmelerini, bilgi ve deneyimlerini birbirlerine aktarmalarını sağlar. Dil becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen bir insan toplumunda, bireyler ve kurumlar arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir. Bu bakımdan, her devletin eğitim sisteminde, insanların dil becerilerini geliştirmek temel eğitim hedefleri arasındadır. Çünkü dil becerileri sadece okulda değil, hayatın her kademesinde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır (Özbay, 2000).

Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların bilgilerinin katlanarak artmasına ve güncellenmesine yol açmaktadır. Bilginin artan

hızının yanı sıra bilginin yayılma hızı da çarpıcı tedbirler almıştır. Bu durumda, inovasyonu takip edemeyen toplumların "bilgi toplulukları" ile rekabetlerinde yenilmeleri kaçınılmazdır. Yaşam koşullarının hızlı bir biçimde değişmesiyle toplumların gelişim sürecinde de sözlü iletişimin değil, yazılı iletişimin önemini ortaya koymuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine göre insanlar iletişimin büyük bir bölümünü okuma yoluyla yapmaktadır. Bu durumu bilen ülkeler, modern dünyanın yarattığı insan modelinde okuma yeteneğinin çok önemli olduğunu görmüş ve eğitim sistemlerinde bu konuya özel önem vermişlerdir.

Bugün baktığımız zaman okumak, toplumda küçük bir kesimin ayrıcalığı olmaktan çok toplumsal yaşama uyum sağlamanın önem arz eden koşullarından biri halindedir. Dünyayı geliştiren ve şekillendiren toplumlar, okuyan insanların yarattığı toplumlardır. Radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının kitabın önemini yitirdiği fikri kısa sürede reddedildi. Ancak çoğu insanın kitaplardan ziyade yayınlanan mesajlara daha kolay ulaşabildiği televizyon ve radyo gibi iletişim cihazlarını tercih ettiği söylenebilir. Özellikle toplumsal değişimin orantısız bir şekilde gerçekleştiği toplumlarda, "okuma alışkanlığının" "görme alışkanlığı" ile değiştiği görülmektedir (Çoraklı, 1998). Bu durumun bir yansıması olarak, temelde bir okuma aracı olan gazetelerde bile, navigasyon malzemesi olan görüntülerin yazıdan daha fazla yer kapladığı görülmektedir(Çoraklı, 1998).

Okuma Güçlüğü

Cain (2010)'a göre okuma güçlüğüne sahip öğrenciler şu özellikleri taşımaktadırlar. • Okuma ve okuma çalışmalarından haz almazlar. • Sınıfta sesli okuma yapmaktan utanırlar. • Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür. • Okuma beceri gelişimleri çok yavaştır. • Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır. • Okudukları metinleri anlatmakta zorlanırlar. • Sınıfta verilen yönergeleri takip edemezler.

Öğrencilerin okuryazarlıktaki eksikliklerini telafi edebilmeleri üçüncü sınıftan sonra engellenir. Bunun nedeni, üçüncü sınıfta kötü okuyan öğrencilerin yaklaşık yüzde 74'ünün dokuzuncu sınıfta başarısız öğrenciler olarak adlandırılmaya devam etmesidir (Talada, 2007). Bu durum öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek ve öğrencinin eğitim hayatı boyunca başarısız öğrenci olarak

adlandırılmasına neden olacaktır. Okullarda okuma güçlüğü çeken önemli sayıda öğrenci bulunmakla birlikte, alandaki kaynaklar incelendiğinde, tanı ve iyileştirici süreçlerin hala etkisiz kullanıldığı görülmektedir (Royer ve Sinatra, 1994). Öğrencilerin bu durumlarına müdahale etme ve sorunlarını çözme sürecine ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler yaşamları boyunca okuma güçlüklerinden kaynaklanan sorunlarla mücadele etmek zorunda kalabilirler (Sidekli ve Yangın, 2005, s.394). Öğrencinin tüm eğitim hayatını etkileyen bu karmaşık sürecin gelişimini olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden biri de okuma sırasında yapılan okuma hatalarıdır. Bu okuma hatalarına Akyol (2003); ters çevirir, atlar ve atlar (bırakıp ekler) ve tekrarlar. Bu hatalar ve nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

2.4. Okumanın Oluşumu ve Okuma Süreci İle İlgili Yaklaşımlar

Okuma, beyinde bir anda tek bir aşamada gerçekleşen bir etkinlik olmayıp, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, ilişkilendirme, anlama, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algı gibi zihinsel mekanizmalar koordineli olarak çalışır (Smith, 1984). Okumanın oluşumuna ilişkin değerlendirmelerde okumanın tamamlayıcı halkalardan oluştuğu varsayılmaktadır (Cohen ve Plakson, 1980). Tansley ve Pankhurst (1985) okumayı "gelişimsel ve hiyerarşik bir süreç" olarak görürler.

Sever'e (1997) göre, görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi iddialı eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel özellikleri şunlardır: "1. Okuma bir iletişim sürecidir. 2. Okuma bir algı sürecidir. 3. Okuma bir öğrenme sürecidir. 4. Okuma, bilişsel, duygusal ve dinamik bir boyutta bir gelişim sürecidir." Okumanın oluşumunu açıklamak için çalışan ilk araştırmacılardan biri olan Hinsbel Wood, okumanın üç aşamada gerçekleştiğini belirtir.

- 1.Aşama: Alfabedeki her bir harfin görsel hafızaya kaydedilmesi.
- 2.Aşama: Bireyin harfleri ve kelimeleri tek tek yazıp okuyabilmesi.

3.Aşama: Bireyin her harfi tek tek tanımak yerine, her kelimeyi ve kelime gruplarını bir bütün olarak tanıyabilmesi. Binbaşıoğlu (1993, s.16) okumanın oluşumunu şu basamaklarla izah etmektedir:

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
 2. Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
 3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
 4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
 5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi
 6. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.
- Yukarıdaki altı basamak birbirini izlemektedir.

Bunların ilk üçü hem sesli hem de sessiz okumada, 4., 5. ve 6. basamaklar ise sadece sesli okumada görülmektedir.

Bu aşamalar birbirleriyle çok yakından ilişkili olup birbirlerini tamamlarlar. Birinde gelişme veya yetersizlik bir sonraki aşamayı direkt etkiler. Bu bakımdan aynı eğitim ortamında bu aşamaları aynı şekilde geçemeyenlerin okuma becerilerinde zaman içinde önemli farklılıklar olabilir.

Okumanın zihinde nasıl gerçekleştiğine dair çeşitli bakış açıları ortaya konmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak üç kategoride değerlendirilebilir:

A. Okumayı Parçadan Bütüne (Aşağıdan Yukarıya) Doğru Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre okuyucu önce metindeki kelimeye yönelir, kelimelerdeki harfleri tek tek analiz eder, bu harfler görsel hafıza üzerinden tanınır ve seslendirilir. Anlam, zihinde sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler seslendirildikçe oluşur. Bu yaklaşım, okuyucunun önce yazılı bilgileri (harfler, heceler, kelimeler vb.) gözle aldığını, daha sonra sözdizimsel (yapısal) ve semantik (semantik) süreçlerin olduğunu varsayar. Bu görüşe göre, okuma oluşumu ile ilgili temel ilkeler şunlardır (Akyol, 1998): Okuyucunun metni anlayabilmesi için her harfi, heceyi ve kelimeyi

tanınması gerekir. Bilinmeyen kelimeleri tanımak, okuyucunun sesler, harfler ve kelimeler gibi ipuçlarını kullanmasını gerektirir. Okumanın kazanılması, kelime tanıma becerilerinin ve anlamlı kelime kombinasyonlarının kazanılmasına bağlıdır. Okuma öğretiminde harflere, harf-ses ilişkilerine ve kelime tanımaya öncelik verilmelidir. Öğretimde harflere, harf-ses ilişkilerine ve kelimelere önem verilmelidir. Öğrencilerin başarılarını değerlendirilirken alt becerileri ayrı ayrı değerlendirilmelidir.

B. Okumayı Bütünden Parçaya (Yukarıdan Aşağıya) Doğru Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım: Bu görüşe göre, okuyucu genel kültürü, dilbilgisini ve metni önce bir bütün olarak, sonra da parçalar halinde anlar. Okumayı yerleşik anlam (inşa) olarak gören bu yaklaşımda öğrenci merkezli bir anlayış benimsenir. Bu görüşe göre okumanın oluşumuna ilişkin temel ilkeler şunlardır (Akyol, 1998): Okuyucu, metni her kelimeyi bilmeden anlar. Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses şekli ipuçlarına ek olarak anlam ve dilbilgisi ipuçlarını kullanmalıdır. Anlamlı etkinlikler sonucunda okumadan yararlanan öğrenci; Okur, yazar, konuşur ve dinler. Öğretimde seçilen cümlelere, paragraflara ve metinlere vurgu yapılmalıdır.

C. Okumayı Etkileşimsel Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım: Yukarıdaki ilk iki yaklaşımın birleşiminden doğan bu yaklaşıma göre, okuyucu metni alttan (harflerden) kelimelere ve cümlelere kadar okur. Ancak bu ilerleme boyunca, okuyucunun beklentilerine göre anlam oluşur. Okuyucunun beklentisi sadece cümle düzeyinde olmayıp, aynı zamanda kelimeler ve harfler düzeyinde de ortaya çıkabilir (Coşkun, 2002, s.232).

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Okurken, eklemeler genellikle daha küçük görünür ve çok okunan metnin anlamını bozmaz. Eklemeler çok fazla değilse ve okunan metnin anlamını bozmuyorsa, endişelenecek bir şey yoktur. Aşırı ve anlamsız eklemeler yapılırsa öğrencinin dikkati çekilmelidir. Ek olarak, dışkı bütün kelimelerde, hecelerde veya harflerde yapılabilir. Bu tür yanlışlıklar ihmal, kelimelerin ve harflerin tanınmaması ve çok hızlı okumadan kaynaklanabilir.

Ters Çevirmeler: Bu, özellikle okumaya yeni başlayan birinci sınıflarda çocuklar arasında en yaygın hatalardan biridir. Öğrenci ya "d" yerine "b" gibi harfleri tersine çevirir ya da "ev" yerine "i" gibi kelimeleri bükür. Bu hatalar, okumayı

öğrendiklerinde ortaya çıkar ve zamanla kaybolur. Ancak devam eden vakalarda yön çalışmaları yapılarak bu durumun önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

Tekrarlar: Tekrarlamanın en önemli nedeni kelime tanıma becerilerinin yetersiz olmasıdır. Çocuk materyali kendi seviyesinde okurken çok fazla tekrarlarsa, seviyeyi düşürmelidir. Bu okumalarda tekrar sayısı azalırsa, bir kelime tanıma problemi ile ilişkilendirilir. Basit malzeme verilirken tekrarlar değişmezse, daha ciddi sorunlar vardır. Bu alışkanlığı ortadan kaldırmak için okuma yapılırken, kelimeler vurgulanabilir ve okunabilir. Küçük bir kartla, her kelime gizlenerek okunabilir. Ayrıca koral, şerit, tekrarlı ve yankı okumaları da yapılabilir. Okuma güçlüğü çeken çocukları eğitmekten sorumlu bir uzmanın ilk görevi, bir çocuktaki eksikliklerin nedenlerini belirlemektir. İkinci görev, çocuğun en az gelişmiş yeteneklerini belirlemektir. Bu iki görevi yerine getirdikten sonra, uzman öğrencilerdeki okuma güçlüüklerini ortadan kaldırmak ve programı uygulamak için uygun yöntemi seçebilir. Uygulanacak program çocuğun gelişim düzeyine uygun hazırlanmalıdır (Razon,1980, s.26). Literatürde okuma alanındaki öğrenme güçlüüklerini ortadan kaldırmaya yönelik birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek için birçok çalışma yapılmıştır. Bu stratejiler arasında en önemlileri tekrarlı okuma, yankı okuma, uyumlu okuma ve eşli okumadır (Yüksel, 2010, s.133). Bu stratejilere ek olarak, bir bireyi okumanın zorluğunu ele almak için birçok strateji bulunmaktadır. Bu çalışmada “B.A” ve “B.S” nin okuma alanındaki sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla “3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) Metodu” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” kullanılmıştır.

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okuma problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan bir başka strateji de bir paragrafı önceden dinlemektir. Bu stratejide uzman okuyucu metnin bir parçasını yüksek sesle okurken öğrenci sessizce dinler ve daha sonra aynı bölümü yüksek sesle okuyarak gerektiğinde düzeltici geri bildirim alır ve bu strateji beş aşamada uygulanabilir (Rose ve Sherry, 1984, s.40; Van Bon, Bokseveld, Font Freide ve Van den Hurk, 1991, s.472; Yüksel, 2010, s.134). 1. Öğrenciyle birlikte sessiz bir odada dikkati dağılmadan oturmak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilmesi için alınır. 2. Öğrenciye, sessizce takip ederken, metnin bir kısmının önce kendisine yüksek sesle okunacağı ve daha sonra aynı bölümün yüksek sesle okunacağı söylendi. 3. Metnin bir kısmı (yaklaşık 2 dakika),

öğrenci sessizce takip ederken yüksek sesle okunur. Genç bir öğrenciyle çalışıyorsanız, eğitmen öğrencinin parmağıyla takip etmesine yardımcı olur. 4. Okuma durdurulup ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kaldığı kelimelerde ona destek olunacağı söylenir. Tek bir kelimeyi 3-5 saniye boyunca okuyamazsa kelimelerin doğru okunması telaffuz edilir ve okumaya devam eder. 5. Seçilen metin bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır.

Okuma Hızı

Okuma hızı aslında otomatik bir okuma olarak kabul edilebilir. Otomatizm, çok az zihinsel çaba ve dikkatle okurken kelimelerin hızlı bir şekilde okunmasıdır. Ek olarak, her kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanımanın yanı sıra, hızlı ve sorunsuz bir şekilde okunan metni anlamaya ve zihindeki anlamı takip etmeye bağlıdır. (Başaran, 2013, s.2278). Bu nedenle, hızlı bir okuma için tekrarlanan okumalar gerekli görünmektedir. Başka bir deyişle, bir kişi okuma pratiği yaparken, okuma hızı artmaya başlar. Okuma hızı, bir kişinin okuduğu metni okuma hızıyla ilgili olduğundan, genellikle dakikada okunan kelime sayısında tahmin edilir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002s.5; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010, s.2). Çocuklarda değerlendirme yapılırken, çocukların dakikada okudukları kelime sayısının derecelendirmeleri düzeyinde olması beklenir. Bu nedenle yetersiz okuma hızı, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Akıcı okumanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan ikinci bileşenin, başka bir deyişle, okuma hatalarından veya az sayıda hatadan kaçınmak için metnin doğru okunması olduğu bilinmektedir. Metni anlamının önemli bir bileşeni olan doğru okuma olmadan, kelimeler ve cümleler arasında bir anlam bağlantısı kurmak zorlaşır. Bu nedenle, okuma ve anlama yeteneği, kelimeleri hızlı, otomatik olarak tanımaya ve analiz etmeye bağlıdır; Yavaş ve yanlış analiz, okumayı anlamadaki zorluğun en iyi belirleyicisi olarak kabul edilir (Sattler ve Weyandt, 2002, s.295). Doğru okuma, akıcı okumanın bir başka bileşeni olan okuma hızı için de son derece önemli olup (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s.703) ve doğru okuma becerileri tam olarak belirlenmemiş okuyucuların metinleri yavaş ve ara sıra okuduklarını; Genellikle geri gelirler ve düzeltirler. Bu nedenle, kelimeleri doğru tanımayan ve kelimeleri yanlış yorumlayan bir okuyucu, okuma hızı azalacak ve metinde yazılanları yanlış anlama olasılığı daha yüksek olacaktır (Başaran, 2013, s.2289). Sonuç olarak, akıcı okumanın iki bileşeni olan okuma hızı ve doğru okuma

(okuma hatalarının olmaması) koordineli bir süreçtir ve okuma becerilerinin kazanılmasında önemlidir. Akıcı okumayı tanımlamada öne çıkan bir diğer unsur da prozodidir. Prozodi, tonlamanın, aksanın ve yüksek sesle okuma zamanının uygunluğu olarak tanımlanır ve bu özelliklerin okuma sürecine yansımaya "prozodik okuma" denir (Keskin ve Akyol, 2014, s.118; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Prozodik okumada, cümle anlamlı bütünlere ayrılır ve bu nedenle dil anlaşılabilir. Bu nedenle prozodi olmadan okunan metnin ifade gücü açısından yetersiz ve monoton olduğu belirtilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014, s.119). Prozodi, akıcı okumanın önemli bir bileşeni olarak kabul edilse de okumaya başlamanın okuma ve program değerlendirmelerinde öncelikli bir alan olmadığı da belirtilmektedir (Rasinski, 2006, s.705).

Okuma Beceri ve Stratejilerini Değerlendirme

Yukarıda yer alan alanlardaki beceriler okuma becerilerinin kazanılmasında büyük etken olduğu düşünülen bazı zorlukların okuma becerilerinin kazanılmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Başka bir deyişle, serbest okumanın bileşenlerinin ortaya çıkardığı sorunlar, okumayı anlama yeteneğini etkilemiştir. Bu sebepten dolayı okuma akıcılığını ve okuma hızını olumsuz etkileyen okuma hatalarının okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülmektedir. Yani akranlarına oranla dan daha çok okuma hataları olan çocuğun, okurken dikkatini metne daha fazla ses vermeye odakladığı için okuduğu metni anlamakta güçlük çekeceği ileri sürülmektedir (National Reading Panel, 2000; Yılmaz, 2008, s.132). Okuma becerilerinin derinlemesine değerlendirilmesinin okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamayı etki eden sorunların anlaşılmasına yardımcı olacağı savunulur.

Okumayı değerlendirmek için formal ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılabilir. Formel değerlendirme, sonuçların puanlanması ve yorumlanması için açık kurallara sahip standartlaştırılmış göreceli testlere dayanan yapılandırılmış bir değerlendirmedir. Uygulayıcılar ve uygulama ortamları bağlamında güvenilir bir şekilde formüle edilen standartlaştırılmış göreceli testler, doğrulanmış ve güvenilir hale getirilmiş çok sayıda alt testten oluşur ve değerlendirmeden sonra, bir öğrencinin performansı ideal grubu oluşturan bireylerin performansı ile karşılaştırılır. Öğrencinin uygulanan programdan yararlanıp yararlanmadığı konusunda bilgi sağlayan ancak sadece ürün değerlendirmesine izin veren standartlaştırılmış bağıl testlerle doğru

sonuca ulaşabilmek amacıyla, testin uygulanacağı grubun özelliklerinin ideal grubun özelliklerine uygun olması gerekir (Richard R. Kretschmer, Laura W. Kretschmer ve Truax 1978; McLoughlin ve Lewis, 2004; Richek, Caldwell, Jennings, ve Lerner, 2002; Uzuner, 2008).

Formel olmayan değerlendirmede ise öğrenci performansının belirli bir grubun becerilerine göre değil, kendi performansına uygun değerlendirilir ve uygulamada okuma süreci hakkında bilgi edinilmesi mümkündür (McLoughlin ve Lewis, 2004; Richek vd., 2002; Uzuner, 2008). Okuma, yazarın ve okuyucunun arasında amaçlı ve dikkatli bir etkileşim gerektiren aktif bir süreçtir (Goodman, Watson ve Burke, 1987; National Reading Panel, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirme girişimleri sadece bilgi toplamaya değil, aynı zamanda süreci incelemeye de hizmet etmelidir (Mary DeKonty Applegate, Anthony J. Applegate ve Quinn, 2008). Öğrencinin okuma yeteneğinin gelişimini gözlemlemek ve tam bir değerlendirme yapabilmek için ürünün ve ürünün uygulandığı süreci dikkate alınması amacıyla formal ve formel olmayan ölçüm araçlarının birlikte kullanılması önerilir (Richard R. Kretschmer, Laura W. Kretschmer ve Truax 1978; McLoughlin ve Lewis, 2004;2002; Uzuner, 2008). Okuma yeteneğini değerlendirmek için kullanılan formel olmayan değerlendirme araçları, öğrencilerin yazılı ve sözlü performanslarındaki kritere bağlı testler, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası gibi çeşitli şekillerde incelemelerini sağlayan veri kaynakları olarak gruplandırılabilir (Cooter ve Flynt,1996; McLoughlin ve Lewis, 2004; Uzuner, 2008). Formel olmayan değerlendirme yöntemleri, okuma becerilerini günlük yaşamda kullanma becerisini belirlemeye, öğrencilerin birebir ortamlarda değerlendirilmelerine ve öğrenme ortamı ile okuma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemelerine olanak tanır (McLoughlin ve Lewis, 2004). Bu durum bireysel farklılıkların değerlendirilmesi ve eğitim programının her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi açısından önemlidir. Yaygın olarak kullanılan formel olmayan okuma değerlendirmelerinden biri, formel olmayan okuma envanteridir. Bu çalışmada, formel olmayan okuma envanterleri, avantaj ve sınırlamaları, metinlerin kapsamı, hazırlanma ve okunabilirlik düzeyleri ile okuma düzeyleri, envanterin uygulanması ve değerlendirmede tartışılan özelliklerden bahsedilecektir. Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) Formel olmayan okuma envanteri (FOOE), metindeki cümlelerdeki kelimelerin doğru ve hızlı okunmasını içeren "okuma akıcılığı" ve metnin tamamının anlaşılmasını içeren

"anlama" ele alınıp (Marshall ve Campbell, 2006) okumanın bütün halinde değerlendirilmesine imkân vermektedir. FOOE, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini saptayan özellikleri değerlendirebilme açısından farklı seviyelerde ve yazı türlerinde hazırlanmış metinleri ve kelime listelerini okumayı içerir. Öğrencilerin okuma düzeyleri değerlendirilirken farklı zorluk düzeyleri ve çeşitli içeriklerle hazırlanan metinleri sessiz okuma ve dinlediğini anlama yoluyla uygulanabilir (Mary DeKonty Applegate, Anthony J. Applegate ve Quinn, 2008; Cooter, Flynt ve Cooter, 2007; Girgin, 2006, s.69; Leslie ve Caldwell, 2006; Rego, 2006; Richek vd., 2002; Schirmer, 2000; Temple, Crawford ve Gillet, 2009; Uzuner, 2008; Walpole ve McKenna, 2007; Woods ve Moe, 1989). FOOE'nin Avantaj ve Sınırlılıkları Öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ait bilgilere ulaşabilmesine imkân veren FOOE, okumada bire bir gözlemler yapmaya, yanıtları incelemeye ve doğal ortamlarında veri toplamaya hizmet eder, öğrencilerin kelimeleri tanımak ve okurken metni anlamlandırmak için hangi stratejileri kullandıkları hakkında bilgi sağlar. Bu bilgi olmadan, öğretimi destekleyecek ve böylece öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlayacak faaliyetler belirlemek zor olacaktır. Formel olmayan değerlendirmenin odak noktası okuma sürecidir. Bu sürecin analizinde, öğrencinin yazma ile nasıl başa çıktığı hakkında bilgiye erişebilmesi için öğrenci performansını ve nitel verileri belirlemek için nicel veriler elde etmek mümkündür (Woods ve Moe, 1989). FOOE'nin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi edinmede yararlı bir araç olarak bilinir. Bu avantajların yanı sıra envanter hazırlama ve uygulamasının zaman alıcı olması bir sınırlama olarak görülmektedir (Schirmer, 2000; Walpole ve McKenna, 2006, s.592).

Okuma becerilerinin değerlendirilmesindeki temel amaç, çocuğun okuma becerilerinin akranları düzeyinde mi yoksa okuma bozukluğu düzeyinde mi olduğunun belirlenmesi, yani okuma düzeylerinin ve gelişiminin ortaya çıkarılması olarak düşünülebilir. Bu nedenle, okumayı değerlendirirken, çocuktaki okuma bozukluğunun türü, seviyesi ve varsa olası nedenleri açıklanmalıdır. Bu bağlamda okuma yeteneğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmış olan ölçme araçları genel olarak kavram becerileri (örneğin okuduğunu anlama, kelime anlama, öğretimi anlama), okuma akıcılığı, doğru okuma becerileri, harf-kelime tanıma becerileri, fonolojik beceriler ve hafıza becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Geleneksel okuma becerileri olarak kabul edilen bu yöntemlerin çoğunda çocuktan genellikle sesli metin okuması, söz konusu metni okurken yapılan hataları ve okuma hızını kaydetmesi ve ardından okuduğunu anlama soruları sorması istenir (Cain ve Oakhill, 2006, s.684; Protopapas ve

Skaloumbakas, 2007, s.252). Ülkemizde de okuma becerileri değerlendirilirken genellikle benzer yöntemler kullanılmaktadır (Akyol, 2015; Baştuğ ve Keskin, 2012, s.228; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002, s.12; Özkök ve Erden, 2011a; Özkök ve Erden, 2011b; Sarıpınar, 2006, s.57). Ancak okuma becerileri multidisipliner olduğundan, çocuğun sorun yaşadığı alanlar hakkında bilgi edinmek ve öğrenme yaşamını nasıl etkilediğini belirlemek için değerlendirmenin detaylandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Muter ve Snowling, 2009, s.37). Bunun için çocuğun kelime okuma yeteneği, okuduğunu anlama yeteneği, okuma hızı ve akıcılığı ile altta yatan fonolojik temelleri de değerlendirilmelidir. Böylece detaylı değerlendirme sonucunda çocuğun okuma düzeyleri ve eksiklikleri belirlenir ve gerekirse müdahale programları önerilir. Ülkemizde bu okuma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendiren standartlaştırılmış testlerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bunlardan biri Akyol'un (2003) Türkçe'ye uyarlanmış olduğu Yanlış Analizi Envanteri olup, buradaki amaç, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemektir. Sesli ve sessiz okumanın değerlendirilebildiği bu testte, sesli okuma sırasında okuma hatalarının tespit edildiği ve sessiz okuma sonrasında sorulan sorularla okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği bildirilmektedir (Akyol, 2003). Kelimeleri okuma yeteneği, okuma becerilerinin değerlendirildiği bir diğer yaklaşımdır. Ülkemizde geliştirilen ve kelime okuma bilgisinin değerlendirildiği Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), 06-11 yaş arası çocuklar için okuma güçlüğü/başarısızlığını belirlemede ve tanı koymada kullanılabileceği bildirilmiştir (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekelek, 2011, s.2). Bu çalışma kapsamında geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) okuma hızını, okuduğunu anlama ve akıcı okuma alanlarını değerlendirebilmek üzere tasarlandığı için ülkemizde geliştirilen diğer testlere göre daha kapsamlı bir test olma fırsatı sunmaktadır. Ülkemizde okuma becerilerinin kazanılması, ilköğretimin birinci kademesinde temel hedeflerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim müfredatları bu doğrultuda hazırlanır. İlköğretim birinci sınıfın sonunda verilen doğru ve yeterli eğitim sonucunda çocukların okuma becerisi kazanmaları beklenmektedir. Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi, okuma becerileri karmaşık bir süreç içerdiğinden, bazı çocuklar kendilerine verilen kaliteli eğitim sürecinden bağımsız olarak okuma becerilerini kazanmakta zorluk çekmektedir. Önemli bir öğrenme ve bilgilendirme biçimi olan okuma alanındaki zorlukların, süregelen eğitimde ve bireylerin mesleki yaşamlarında önemli sorunlara yol açabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle, akıcı okuma becerileri

edinmek, insanların yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle çocukların özellikle ilköğretim çağında okuma alanında yaşadıkları sorunların önceden belirlenmesi çok önemli görülür.

Okuma Bozukluğu

Bugün okumak; yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, ilk bilgilerin kullanıldığı uygun bir yöntem ve amaca karşılık gelen sistematik bir ortamda gerçekleştirilen anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015). Okuma, beyinde her seferinde bir aşamada meydana gelen bir aktivite değil, zihinsel ve algısal becerilerin önemli bir rol oynadığı, görme, algılama, girişkenlik, hatırlama, ilişkilendirme, anlama ve yorumlama gibi çeşitli bileşenleri içeren son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel gibi zihinsel mekanizmalar algı koordinasyonunda çalışır (Smith, 1984). Bu zihinsel mekanizmalardan bir veya daha fazlasındaki bozulma, okuma becerilerinin yeterli düzeyde kazanılmasını engeller. Genel zihinsel becerilere sahip birçok öğrenci de okuma becerilerini kazanmakta zorluk çekebilir. Okuma bozukluğu, DSM-IV'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) öğrenme bozuklarının kapsamında yer alır. Öğrenme bozukluğu, bireysel olarak uygulanan standartlaştırılmış testlerde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve alınan eğitim de dahil olmak üzere beklenen okuma, matematik ve yazılı ifade düzeylerinin (DSM-IV, 2007) çok altında olduğu ifade edilir. Okuma bozukluğu (disleksi), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önüne alındığında okuma başarısı beklenen seviyenin çok altında olduğunda ortaya çıkar (DSM-IV, 2007). Okuma bozukluğunun olduğu bireylerde yüksek sesle okuma, yanlış kelimeler kullanma ve kelimeleri atlamadaki çarpıklıklardan ayırt edilebilir. Ses hızı ve sessiz okuma yavaştır ve anlama hataları vardır. Disleksi bir hastalık olarak değil, dil ediniminin değişen derecelerdeki etkilerinin neden olduğu gelişimsel bir dil bozukluğu şeklinde ifade edilir (Rawson, 1987; Catts, 1989, s.51). Okuma güçlüğü çeken çocuklar; fonolojik yetersizliği olanlar, seslendirme yetersizliği olanlar ve her iki yetersizliği olanlar üç gruba ayrılır: (Wolf, Bowers ve Biddle, 2000, s.388). Her iki engeli de olan öğrenciler ileri düzeyde okuma güçlüğü çekmekte ve okuma becerilerini kazanmakta diğer iki gruba göre daha fazla zorluk çekmektedir. Disleksi çoğunlukla beyindeki fonolojik bilgilerin işlenmesindeki bozukluklarla açıklanmaktadır. Fonoloji

anlamına gelen fonoloji, konuşma seslerini, anlam-konveksiyon fonksiyonlarını, dilin dağılım ve oluşum kurallarını inceleyen alandır (Korkmaz, 2005, s.238). Fonolojik yetersizlik, erken yaşlarda rastlanabilen ve gelişim sürecinde çeşitli türlerde ortaya çıkan fonolojik bilgilerin işlenememesidir (Catts, 1989, s.63). Fonolojik yetersizliğin görüldüğü çocuklar, konuşulan kelimelerin parçalardan meydana geldiğini anlayamamakla beraber bu bölümlerin yazılı dil eşdeğerlerini fark edemezler (Lieberman ve Shankweiler, 1991). Fonolojik yetersizlikleri olan bu çocukların yazılı ve işitsel kelimeleri hecelemede ve dile getirmede zorluk çekmesine neden olur. Ses hızı düşük olan çocukların temel özelliği, akranlarına, öğrenme güçlüğü çeken diğer çocuklara ve kendi okuma seviyelerine harfleri ve sayıları seslendirmek için çok yavaş olmalarıdır (Ackerman ve Dykman, 1993, s.598). Hız artırıcı aktiviteler, bu tür çocuklarla yapılacak görevlerde özellikle önemli olmalıdır. Seslerin ve alfabe teorilerinin öğretiminin, okuma güçlüğü çeken ve olmayan tüm çocukların okuma becerileri kazanmaları için etkili bir öğretim yöntemi olduğu bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar alfabetik ilkeleri iyi öğrenmek zorunda kalacaklardır (Bender ve Larkin, 2003). Perfetti'ye (1985) göre alfabetik ilke, harf ses ilişkisinin öğretilmesidir (Harris ve Spay, 1990). Ses şekil ilişkisinin kazanımının ardından analiz becerilerini otomatikleştirmeye odaklanmak gerekir (Chall, 1996). Dilin doğasını ve alfabetik teorileri anlama yeteneği ile doğru öğrenen öğrenciler için, okuma akıcılığını elde etmenin zamanı gelir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma akıcılığının gelişiminde en sık kullanılan yöntemlerden biri tekrarlayan okuma yöntemidir. Tekrarlayan okuma yöntemi, metinleri akıcı okumaya ulaşılan kadar tekrar ederek okumaktır (Samuels, 1997, s.377). Tekrarlı okuma çalışmalarında, uygun metinlerden başlayarak öğrencinin okuma düzeyine doğru kaydettiği ilerlemeye göre metinlerin düzeyi değişir.

Dikkat Kavramı

Psikoloji biliminde dikkat, zihinsel reseptörlerin, bireyin duyu organlarıyla ulaşabileceği ve duyularıyla bildiği olağanüstü ortamlarda meydana gelen uyarılara veya uyarılara yönlendirilmesidir. Dikkat, çevredeki çoklu uyarıların yalnızca anın ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre uyarlanmış olanlarla başa çıkmasına izin veren sinir sisteminin bir işlevidir (Kolb ve Winshaw, 1998, s.44). Gestalt ekolü ise dikkati, şekil ve zemini ayırt etme yeteneği olarak ifade edilir (Bowe ve Hilgard, 1981). Dikkatin

önemli bir özelliği seçicilik'tir. Daima dikkat çekecek olan çok fazla uyarın bulunmaktadır. Tüm bu uyarılara odaklanmak imkânsız olduğundan, hangilerinin önemli olduğunu seçebilmelidir. Seçici dikkat, açık, diğer uyarınların ihmal edilmesi ve dikkatin belirli bir uyarana yönlendirilmesidir; ilgili uyarın ile ilgisiz uyarın arasında ayırım yapma ve bir dizi uyarın içindeki alakasız uyarana tepki vermeme, yalnızca ilgili uyarınlara tepki verme yeteneğidir (Broadbent, 1958; Mesulam, 2004, s.68). Dikkatin seçiciliği olmadan, organizma etrafındaki pek çok şeyi tutarlı bir şekilde tedavi edemezdi. Yüksek düzeyde seçici dikkat çeken bireyler, özellikle ilgilenmeleri gereken şeylerle ilgilenirken, düşük yetenek veya dikkat dağıtıcı olan bireyler, etraflarındaki heyecanla daha fazla ilgilenirler. Bu uyarınların çoğu, dikkat etmemeleri gereken kışkırtıcıdır. Seçici dikkati ölçen veya geliştirmeye çalışan araştırmalar için, bu kavramları geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirebilecek ölçüm araçlarına ihtiyaç vardır. Bu cihazlardan biri, 1962 yılında Almanya'nın Essen kentinde geliştirilen d2 Dikkat Testi'dir. Bu test dikkat, konsantrasyon ve algısal hız gibi özelliklere bakmaya çalıştı. Testin standardizasyonunu ve bugünkü kullanıma uygun hale getiren kişi ise Brickenkamp (1981)'dir.

Günümüzde dünyanın birçok bölgesinde değişimler yaşanmaktadır ve bu değişimlerin sonucunda teknolojik gelişmelerinde olduğu görülmektedir. Teknolojinin yaşamı kolaylaştırmakla birlikte yeni imkanlar sunmasının beraberinde bazı sorunlarında yaşandığı bir gerçektir. Bu sorunlar ve gelişen dünyanın durumu, insanların belirli nitelikler kazanmasını gerekli kılar. Bu niteliklerden biri, dikkatli kalma ve çizim yeteneğidir. Doğası gereği insanlar yaşadıkları ortamlara adapte olmaya, yaşadıkları olaylara tepki vermeye, uyarınları anlamaya ve yaptıkları seçimleri bilinçli olarak yorumlayarak kendi aralarında sistematik seçimler yapmaya çalışırlar. Algısal bilinçte uyarınların sistematik olarak kabulü "dikkat" kavramı ile açıklanmaktadır (Amado, 1996). Dikkat, uyarının farkında olmak şeklinde ifade edilir. Bu uyarınlar, düşüncelerde ve anılarda olduğu kadar içsel veya görüntü ve seslerde dışsal olabilir. Dış dünyadaki çoğu uyarın duyular tarafından yakalanır; ancak bunlardan bazıları seçilerek göz önünde bulundurulur. Birey tüm uyarınlarla aynı anda başa çıkamaz; çünkü sınırlı bir kapasitesi bulunmaktadır (Karaduman, 2004a, s.232). Dikkati toplamak, bilincimizin istek üzerine bir konuda toplanmasıdır. Dikkat ettiğimizde, tüm zihinsel yeteneklerimiz aktive olur. Etkin ve sürdürülebilir eğitim açısından özel bir öneme sahiptir. Dikkati toplamak için gerekli olan ön koşul;

motivasyon, ilgi ve ben'in gelişiminin yanı sıra yetenek ve çalışma tarzının da şeklinin de etkisi bulunmaktadır (Özdoğan, 1999).

Dikkat, günlük faaliyetlerimizin çoğunda olduğu gibi, eğitim ve işte bilişsel işlevlerin en önemli parçalarından biridir. Dikkat, uyarının farkında olmaktır. Bu uyarılar, düşünce, anı, içsel görüntü ve dışsal seslerde olabilir. Dış dünyadaki uyarıların çoğu duyular tarafından yakalanır, ancak bazıları seçim yoluyla algılanır. Bireyin çünkü sınırlı bir kapasitesi olduğu için tüm uyarıların aynı anda başa çıkamaz. Bundan dolayı beyin belirli değişkenlerin etkisi altına giren belirli uyarıları seçici olarak algılamaktadır (Karaduman, 2004b). Dikkat, düşünen bir beyinde yer alacak olan bütün adayları ısrarlı bir biçimde tekrar tekrar inceleyerek, alakası olmayan verileri filtreleyerek seçilen bazı uyarıları bilince kabul ederek seçilen bu parçaları, en doğru ve bilgilendirici olanı, anlaşılacak, hatırlanacak veya hemen kullanılacak kadar derin bir şekilde süzülme teşvik eder (Levine, 2002). Dikkat, duyu mekanizmaları tarafından alınan uyarıların birinin belirli amaçlar doğrultusunda seçildiği ve diğerlerinden çıkarıldığı süreçtir. Her durumun kendine özgü şartlarına uygun biçimde ayıklanan uyarı grubu farklı olabilir. Bu, dikkatin organizmanın ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilip yapılandırılan bir süreç olduğunu gösterir (Aydın, 2000).

Dikkat kavramı, beynin farklı bölgelerinde sıralı bir şekilde oluşan adımları kapsayan bir süreçtir ve sınırlı kapasiteye sahip olması dikkat sisteminin özellikleri arasındadır. Dikkat kapasitesinde bireysel farklılıklar olmakla beraber aynı bireyde, farklı durumlar da olabilmektedir (Altmışdört, 2013, s.42). Çocuklarda görülen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, genelde yedi yaş öncesinde başlayan, yaşa uygun olmayan aşırı hareketlilik ile kendini gösteren bir durumdur (Şenel, 1996, s.77). Dikkat eksikliği olan bireylerde, gerçekleştirdikleri görevleri tamamlamakta zorlandıkları, hemen bir görevden diğerine geçtikleri, konuşulanları dinliyormuş gibi göründükleri ve dış uyarılarla hemen dikkatlerinin dağıldığı gözlenmiştir. Çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik durumu da dikkat düzeyine etkisi olan önemli bir bileşendir. Eğitimsel ve sosyo-ekonomik özgeçmiş konularında en önemli belirleyiciler ebeveynlerdir. Ancak çoğu zaman ebeveynler çocuklarının sorunlarını fark edemeyebilir. Görüşmenin ilke ve teknikleri kullanılarak doğru bilgi elde edilebilir. Bu süreçte gerekirse çocuğun öğretmeninden bilgi alınabilir. Tüm gözlemci davranışlar ve ne sıklıkta meydana

geldikleri kaydedilir. Bu görüşmelerde çocuğun olumsuz özellikleri vurgulanmış olsa bile motivasyon bakımından olumlu yönlerinin sorgulanması önemlidir (Muslugüme, 2016). Elin kullanım önceliği, belirli görevleri yerine getirirken bir elin diğerinden daha fazla kullanılması olarak tanımlanır. Bazı araştırmacılar el kullanımını tercihinin genetik olduğunu öne sürerken, diğerleri sosyo-kültürel faktörler, çevre, cinsiyet hormonları, biyokimyasal farklılıklar ve genetik faktörler gibi bir dizi faktöre bağlı olarak geliştiğini söylemişlerdir (Küçük, Nazan ve Erdoğan, 2009, s.19).

Ettrich (1998), dikkat ve dikkat toplama becerilerinin okul döneminde öneminin büyük olduğunu, bu nedenle daha sonraki yıllarda ortaya çıkan eğitim sorunlarının azaltılması için okul öncesi dönemden itibaren dikkat toplama kapasitesinin geliştirilmesine özel dikkat gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde dikkat toplamanın eğitimle birlikte geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Ettrich (1998); Helmke ve Renkl (1993, s.131); Lauster (1999); Özdoğan (1999) dikkat toplamanın eğitim ile geliştirilebilmesinin mümkün olacağını vurgulamaktadır. Barchmann, Kinze ve Roth'a (1991) göre dikkat toplama becerisi, dikkat toplama alıştırmalarının yapılmasıyla gelişir. Çocuklar belirli bir süre konu hakkında eğitilirse dikkat toplama becerileri geliştirilebilir. Karaduman (2004a, s.243), Kanada'da anaokulu, ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanan 16 seanslık dikkat toplama eğitiminin sonucunda, eğitime katılan öğrencilerin dikkat toplama seviyelerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre arttığını tespit etmiştir.

Dikkat ve Bellek

Belleğin, farklı yazarlar tarafından çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Yeni öğrenilen bilgilerin öğrenilip, kaydedilmesi, depolanması, uzun süreli veya kısa süreli depolanması, gerektiğinde hatırlanması süreçlerini içerir (Öktem, 1992, s.197). Bellek, uyarının algı yoluyla yarattığı sembolleri depolar. Belleğin insanın ruhsal yaşamındaki işlevi, bilgisayarın merkezi işlem birimindeki ana belleğin işlevine benzer (Köknel, 1998). Bellek; algı, organizasyon, kodlama, depolama ve bilginin hatırlanması (görme, işitme, düşünme, hissetme) ile tanımlanan bilişsel bir süreçtir. Bu bilgilerin depolandığı yer olduğu kadar süreç olarak da tanımlanır (Budak, 2003). Lezak (1983) belleği, olay ya da tecrübe sonucunda önceden yüzleşilme olarak tanımlamıştır (Lezak, 1983). Bir kişinin belleğini değerlendirebilmek amacıyla bellek

süreçlerine bakılması gerekmektedir. Bellek işlemi kayıtlarla başlar. Kısa süreli bellekte, bilgiyi kodlamanın başarısı ile hatırlamanın başarısı arasında doğrusal bir ilişki bulunur. Kısa süreli bellekten bilgiyi geri getirmek, eşleme veya karşılaştırma işlemi şeklinde yapılır. Bilgiyi anlamlı kategorilere dönüştürerek kodlamanın önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Aydın, 1999). 1.1. Bellek Süreçleri Bilgi ilk olarak anlık belleğe ulaşır. Anlık belleğin depolama süresi 15-20 saniyedir. Bu süre zarfında bilgiler işlenmez ve uzun süreli belleğe gönderilmezse unutulur ve unutilan bilgiler geri kazanılamaz. Bu süreyi uzatmanın yolu "zihinsel tekrar"dan geçer. Ezber yaparak öğrenmede kullanılan temel bilişsel süreç "tekrar"dır. Ezberlenen bilgiler saklanırken başka bir şemaya bağlı olmadığı için hatırlanmakta güçlük çeker (Yeşilyaprak, 2003). Uzun süreli bellek kapasitesi sınırsız olarak kabul edilerek birden fazla çeşitli bilgiyi kapsayabilir. Bir bilgi biriminin depolanması, bazı bilgilerin kaybolmasını ve yeni gelenlere yer açmasını gerektirmez. Bilgi büyük ölçüde kelimeler olarak saklanır. Bireyler kendi yaşamlarındaki birçok olay ve nesne için sözlü etiketler kullanırlar. Bir hikâye anlatımı, atasözleri her zaman sözlü biçimlerde düzenlenir. Duyusal kayıta yer alan bilgiler, orijinal uyarının tam bir kopyasıdır. Görsel duyular, tıpkı fotoğrafta olduğu gibi duyusal kayıt ile kısa sürede kodlanır. Aynı şekilde, işitsel duyular da ses kalıpları şeklinde kodlanır. Birey bu bilgiyi dikkat ve algı süreçleri aracılığıyla işleme fırsatına sahiptir. İşlenen bilgiler bir sonraki sistem olan kısa süreli belleğe geçerek bilgiden, duyusal kayıttan ve uzun süreli bellekten gelir. Kısa süreli belleğin iki hayati işlevi vardır. İlk olarak, kısa bir süre için de olsa bilgi depolar. İkinci önemli işlevi zihinsel süreçlerin performansınıdır. Bu nedenle çalışma belleği olarak da adlandırılır.

Uzun süreli bellekte bilgiyi, istediğimiz uzunlukta ve miktarda depolar ve unutmuyoruz. Bu konudaki sorun gerektiği zaman doğru bilgiyi bulmaktır. Uzun süreli bellekte bilgiler kaybolmaz, ancak bilgi uygun biçimde kodlanmamış ve uygun yere yerleştirilmemişse geri getirmede zorluklarla karşılaşılır. İyi öğrenilmiş bilginin dayanıklılığının yüksek olduğu bilinmektedir. Uzun süreli hafızada; bilginin asla unutulmadığı, bireyin bilgi bulma yeteneğini kaybettiği söylenir (Dönmezer, 1996). Uzun süreli hafızada, bir şeyi hatırlamak ve geri getirmek arasında bir fark vardır. Bazen bir şeyi çok iyi biliriz ama hatırlayamayız. Hafızamızda, ancak bu bilgilere erişimimiz olmayabilir (Ulusoy, 2002). Uzun süreli bellekteki bilgi, kısa süreli bellekteki bilgilerle birleşir. Duyusal, kısa vadeli, uzun süreli depolama alt sistemleri arasında, bilginin kodlanması, depolanması ve alınması farklı çalışma

mekanizmalarına sahiptir. Bununla birlikte, genel olarak, kodlama, belirli bilgileri bellekte depolama işleminde kullanılan sayıları, sembolleri ve formülleri tanımlar. Kodlamada, bellek bir bilgi parçasını önceki bilgilerle eşleyerek kümeler. Bu süreçte hafızada saklanan bilgilerin hatırlanması sırasında izlenecek ipuçları da belirlenir. Bu bağlamda üç önemli değişken vardır (Aydın,1999). Bunlar; öğrenilen bilginin anlamlılığı, ilk aşamadaki öğrenme düzeyi ve yeni öğrenmenin yıkıcı etkileri. Araştırmalar, beyinde kolayca bulunabilen şematizasyonla anlamlı hale getirilen bilgi kümelerinin hafızada daha uzun yaşadığını göstermektedir. Bilginin anlamlı kategorilere dönüştürülmesi, organizmanın ön deneyimlerinin birikmesiyle doğrudan ilgilidir.

Sözel Bellek

Sözel bilgiyi öğrenme ve anımsama ile ilgili olan yer sözel bellektir. Prefrontal kortexin lateralleşmesi ile ilgili çalışmalar kelimelerin kodlanmasının sol prefrontal kortexte olduğunu, göstermiştir (Floel, Poeppel, Buffalo, Braun, Wu, Seo, Stefan, Knecht ve Cohen, 2004, s.405). Sol temporal lobda bulunan sol hipokampuslar, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe bilgi akışında önemli bir rol oynar. Sol temporal lob hasarının sözel hafızayı bozduğu bilinmektedir (Gleissner, Helmstaedter ve Elger, 1998, s.666).

Görsel Bellek

Görsel bellek, önceden görülmüş görsel içerikli uyaranları form, detay, konum ya da diğer önemli özellikleriyle görsel olarak hatırlayabilme yetisidir (Budak, 2003). Soyut şekillerin kodlanması sağ prefrontalkortexdedir (Floel vd., 2004, s.409). Sağ temporal lob yüzler ve soyut şekillerin kodlanması ve hatırlanması açısından önemlidir (Gleissner vd., 1998, s.668).

Episodic Bellek (Öyküsel Bellek, Anısal Bellek, Olaysal Bellek)

Episodic bellek, belli bir zaman ve mekân bağlamında öğrenilen veya deneyimlenen durumlara ilişkin uzun süreli bellektir (Prabu ve Hirschman, 1998, s.78).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE TEKNİKLER

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde belli bir evren hakkında genel bir bilgiye ulaşmak amaçlanır. Bu doğrultuda araştırmalar evrenin tamamı üzerinde ya da evrenden seçilmiş bir örneklem üzerinden yürütülür. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını ve değişimin derecesinin ne yönde ve büyüklükte olduğunu açıklamayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu model aracılığıyla bulunan ilişkiler gerçek neden-sonuç ilişkileri olarak yorumlanamaz, ancak neden-sonuç ilişkisi hakkında ipuçları verir. Ayrıca, bir değişkenin konumu hakkında başka bir değişkendeki konumu bilerek tahminlere izin verir (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2020–2021 öğretim yılında İstanbul İli Bakırköy ilçesine bağlı 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 9-12 yaş arası 350 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaçla, İstanbul ilinde Bakırköy ilçesindeki okullar örneklem seçimi çalışmasına dâhil edilmiştir. Bu araştırmada okulların seçiminde elverişli örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Elverişli örnekleme kolay olanı seçmek; bilgi ve güvenilirlik pahasına zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak amacıyla seçilen bir yöntemdir (Baltacı, 2018, s.232).

3.3. Veri Toplama Tekniği

Pandemi süreci nedeniyle araştırma verileri sosyal mesafe sağlanarak yüz yüze toplanmıştır. Ölçekler doldurulmaya başlanmadan önce gönüllü katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır ve ölçekleri doldurmaları sonrasında istenmiştir. İlgili kurumlardan gerekli yazılı izinler alındıktan sonra araştırmaya başlanılmıştır. Araştırmada Bakanlar Kurulu Kararı gereğince Milli Eğitim

Bakanlığına bağı okullarda pandemi süreci önlemlerinin kaldırılması sonucunda eğitim yüz yüze devam ettiğinden dolayı araştırma verileri öğrencilerle yüz yüze yapılan çalışmalar doğrultusunda toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okuma Hızının Ölçümü ve D2 Dikkat Testi Ölçeği kullanılarak veri elde edilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireylere ait demografik bilgileri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi (kaçıncı sınıf olduğı) ve yaşa yönelik bilgileri yer almaktadır.

3.4.2. Okuma Hızının Ölçümü

İlk aşamada, okuma hızı ile ilgili veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bunun için okunan metnin kelime sayısı x 60/okuma süresi=1 dk da okunan kelime sayısı formülü ile yapılacaktır (Deeney, 2010, s.440; Lynn S. Fuchs, Douglas Fuchs, Hosp ve Jenkins, s.240; Walpole ve McKenna, 2007). Okuma metnine süreç içerisinde uzman görüşü alınarak karar verilmiştir.

3.4.3. Okuma Hızının Ölçümü

Okuma hızı (öğrencinin) ‘‘sessiz okuma’’ yaparken ölçülmektedir. Aşağıdaki formül kullanılacaktır (Karaeloğlu, 2014).

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{\text{Metindeki toplam kelime sayısı} \times 60}{\text{Okuma süresi (saniye) Kelime sayısı}}$$

Araştırmaya akıcı okuma becerileri kazanmış çocuklar dahil edilmiştir. Okuma hızının ölçülmesi için araştırmada kullanılan metinler **Karaca (2022) tarafından ‘‘Ateşman Okunabilirlik Ölçeği’’**ne göre hazırlanmıştır.

3.4.4. d2 Dikkat testi

Bu araçlardan birisi 1962 yılında Almanya, Essen’de geliştirilmiş olan d2 Dikkat Testi’dir. Bu test dikkat, konsantrasyon ve algısal hız gibi özelliklere bakmaya çalışılır. Testi standartlaştıran ve bugünün kullanımına uygun hale getiren Brickenkamp (1981)’dir.

d2 Dikkat Testi zamana bağlı bir şekilde, seçici dikkati ölçen bir testtir. Görevin yapılma hızı, kurallara uyum ve performans kalitesi ölçülen alt özelliklerdir (Briekamp ve Zillmer, 1998). d2 Dikkat Testi’nde uygulanan görsel tarama, seçici dikkatin önemli bir bileşenidir (Spreen, Strauss ve Hunter, 2000, s.237). Test 9-60 yaşlar arasındaki bireylere bireysel veya grup hâlinde uygulanabilir. Bir sayfalık test formunda 14 sıra ve her sırada 47 adet olmak üzere toplam 658 figür bulunmaktadır. Testte ‘d’ ve ‘p’ harfleri kullanılmaktadır. Bazı harflerin altında veya üstünde toplam bir, iki, üç ve dört nokta bulunmaktadır. Testte, harfler rakamları ve sayılarını aldıkları yere bağlı olarak toplam 16 farklı şekilde bulunabilir. Sınava giren kişinin asıl görevi, toplam iki puana sahip olan 'd' harfini bulmaktır. Bunlar üç farklı şekilde testte bulunabilir. Testi alana her sırada belirtilen görevi yerine getirebilmesi için 20 sn süre verilmektedir. Testin süresi yaklaşık sekiz dakikadır. Grup uygulamasında, hazırlık aşamasında talimatların verilmesi, kılavuzların anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi ve örnek uygulama nedeniyle görev dışında 7-8 dakika daha gereklidir (Yaycı, 2013, s.44).

Test puanlarının hesaplanması için iki ayrı puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Test esnasında altı adet puan elde edilmektedir. Bunlar; TN (işaretlenen toplam figür sayısı), E1 (işaretlenmeden atlanılan figürlerin sayısı), E2 (yanlış işaretlenen figürlerin sayısı), CP (işaretlenen toplam doğruların sayısı), TN-E (test performansı) ve E%’dir (hataların oranı) (Yaycı, 2013, s.50).

d2 Dikkat Testi’nin Türkiye’ye adaptasyonu ve norm çalışması Toker (1993) tarafından yapılmıştır. Söz konusu testin 11-14 yaş İstanbul çocukları için güvenilirliği yüksek bulunmakla birlikte geçerliliği konusunda ilave çalışmalar yapılması önerilmiştir. İstatistikî olarak manidar bir fark görülmemekle birlikte kızların test performansının erkeklere göre daha iyi olduğu görülmüştür. İki yarım güvenilirliği .94 bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise WISC-R şifre alttesti ile toplam puan arasında .44 korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların aktif veya pasif olması ile psiko-motor hızları ve irade-dayanıklılık (kolay pes etmeme) ile hata yapma oranları

arasındaki yordamaları konusunda düşük korelasyonlar elde edilmiştir ($r=.10$ ve $r=.16$) (Yaycı, 2013, s.60).

3.5. İstatistik analiz

Araştırmadan elde edilen veriler daha önce SPSS 25.00 programına kontrollü bir şekilde kaydedilmiştir. Daha sonra kayıp veriler incelenecektir. Kullanılan analiz türleri araştırma problemlerine göre belirlenecek ve değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı için Pearson korelasyon analizi kullanılacaktır. Tanımlayıcı istatistiklerle ortaya konulacak çalışmada değişkenlerin düzeyi bağımsız değişkenlere göre ayrımcılığın incelenmesinde karşılaştırmalı (t-testi ve ANOVA) testler kullanılmıştır. Araştırmada uzman görüşü alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere kişisel bilgi formunda yer alan sorulara ait betimsel bulgular ile diğer değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sosyodemografik Özelliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	179	53,6
	Kız	155	46,4
	Toplam	334	100,0
Sınıf	4.sınıf	160	47,9
	3.sınıf	174	52,1
	Toplam	334	100,0
Yaş	9	192	57,5
	10	142	42,5
	Toplam	334	100,0

Tablo 1. de araştırmaya katılan kişilere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini %53,6'sı (N=179) erkek ve %46,4'ü (N=155) kız olmak üzere 334 bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde 9 yaş %57,5'ü (N=192) birey, 10 yaş %42,5'ü (N=142) birey olduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf değişkeni incelendiğinde 4.sınıf %47,9'u (N=160) birey, 3. sınıf %52,1'i (N=174) birey olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Ortalama	SS	s.h	sd	t	p
TN	Erkek	179	309,6760	77,27091	5,77550	229	332	,819
	Kız	155	307,6710	82,65930	6,63935	'		
E1	Erkek	179	171,3631	168,29925	12,57928	229	332	,835
	Kız	155	167,5161	167,31056	13,43871			

E	Erkek	179	8,7821	12,94641	,96766	229	325,739	,835
	Kız	155	9,5226	18,40854	1,47861			
TNE	Erkek	179	9,0285	8,39051	,62714	229	271,133	,676
	Kız	154	11,4067	9,56122	,77047			
FR	Erkek	179	18,0279	70,94334	5,30255	229	-1,534	,126
	Kız	155	19,4581	66,63720	5,35243			
TNyüzde	Erkek	179	18,0279	8,28728	,61942	229	329,790	,132
	Kız	155	19,4581	8,73360	,70150			
TNEyüzde	Erkek	179	69,7358	29,86266	2,23204	229	5,206	,000
	Kız	155	51,5465	34,09072	2,73823			
Dakikada Okuma Hızı	Erkek	179	144,3296	30,42737	2,27425	229	1,705	,089
	Kız	155	134,3613	33,41000	2,68356			

Tablo 2 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde unutulmuş harfleri (E1) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde hata sayısı (E) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde dikkat salınımı (FR) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde bireyin toplam sayı puanı (TNYüzde) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(229)= 5,206$, $p>.05$). Bu bulgu erkek katılımcıların bireyin testten aldığı skor (ort. $69,7358, \pm 29,86266$) kız katılımcıların toplam sayı puanlarından (ort. $51,5465, \pm 34,09072$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında dakikada okuma hızı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Ortalama	SS	s.h	t	sd	p
TN	4.sınıf	160	333,1500	81,35559	6,43172	5,606	332	,000
	3.sınıf	174	286,3046	71,32328	5,40700			
E1	4.sınıf	160	333,1500	81,35559	6,43172	48,995	332	,000
	3.sınıf	174	19,1667	22,04858	1,67150			
E	4.sınıf	160	8,4188	11,11375	,87862	-,789	332	,431
	3.sınıf	174	9,7759	18,97279	1,43832	-,805		
TNE	4.sınıf	160	10,4067	8,97200	,70930	,541	331	,589
	3.sınıf	173	9,8709	9,07445	,68992	,541		
FR	4.sınıf	160	295,6125	67,55440	5,34064	,338	332	,735
	3.sınıf	174	257,5345	65,57744	4,97141			
TNYüzde	4.sınıf	160	18,8563	8,64961	,68381	,338	332	,735
	3.sınıf	174	18,5402	8,41043	,63759	,338		
TNEyüzde	4.sınıf	160	72,1775	29,60160	2,34021	5,249	332	,000
	3.sınıf	174	54,1397	32,91389	2,49520	5,273		
Dakikada	4.sınıf	160	70,0831	30,50219	2,41141	4,810	332	,000
	3.sınıf	174	53,2132	33,35971	2,52899	4,828		

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinin toplam sayı (TN)

puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332)=5,606$, $p<.05$). Bu bulgu 4.sınıf katılımcıların toplam sayı puanları (ort. 333,1500,± 81,35559) 3.sınıf katılımcıların toplam sayı puanlarından (ort. 286,3046,± 71,32328) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (**E1**) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332)=48,995$, $p<.05$). Bu bulgu 4.sınıf katılımcıların unutulmuş d harfleri puanları (ort. 333,1500,± 81,35559) 3.sınıf katılımcıların unutulmuş d harfleri puanlarından (ort. 19,1667,± 22,04858) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde hata sayısı (E) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde dikkat salınımı (FR) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde bireyin toplam sayı puanı (**TNYüzde**) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (**TNEYüzde**) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332)= 5,249$; $p>.05$). Bu bulgu 4.sınıf katılımcıların bireyin testten aldığı skor puanları (ort. 72,1775, ± 29,60160)

3.sınıf katılımcıların bireyin testten aldığı skor puanlarından (ort. 54,1397, \pm 32,91389) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında dakikada **okuma hızı** puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332)= 4,810$; $p>.05$). Bu bulgu 4.sınıf katılımcıların dakikada okuma hızı puanları (ort. 70,0831, \pm 30,50219) 3.sınıf katılımcıların dakikada okuma hızı puanlarından (ort. 53,2132, \pm 33,35971) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Değişkenine göre D2 Dikkat Testi t-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	Ortalama	SS	s.h	t	sd	p
TN	9	192	297,0260	76,99102	5,55635	-3,167	332	,002
	10	142	324,5915	80,82677	6,78283			
E1	9	192	88,5260	139,26087	10,05029	-12,418	332	,000
	10	142	279,1690	137,94227	11,57586			
E	9	192	9,5885	18,53827	1,33788	,626	332	,532
	10	142	8,5000	10,76160	,90309			
TNE	9	191	265,7917	9,46298	,68472	-3,110	331	,002
	10	142	289,2746	8,40975	,70573			
FR	9	192	18,6927	67,64458	4,88183	,003	332	,998
	10	142	18,6901	69,00757	5,79099			
TNyüzde	9	192	18,6927	8,82075	,63658	,003	332	,998
	10	142	18,6901	8,11284	,68081			
TNEyüzde	9	192	58,4635	32,59999	2,35270	-2,844	332	,005
	10	142	68,6176	31,78567	2,66739	-2,855		
Dakikada	9	192	57,5891	32,81586	2,36828	-2,398	332	,017
Okuma Hızı	10	142	66,3049	32,86488	2,75796	-2,398		

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332)= -3,167$, $p<.05$). Bu bulgu 10 yaş katılımcıların toplam sayı puanları (ort. 324,5915, \pm 80,82677) 9 yaş katılımcıların toplam sayı puanlarından (ort. 297,0260, \pm 76,99102) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde unutulmuş harfleri (E1) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332) = -12,418$, $p < .05$). Bu bulgu 10 yaş katılımcıların unutulmuş harfleri puanları (ort. $279,1690 \pm 137,94227$) 9 yaş katılımcıların testinde unutulmuş harfleri (E1) puanlarından (ort. $88,5260 \pm 139,26087$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde hata sayısı (E) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(331) = -3,110$, $p < .05$). Bu bulgu 10 yaş katılımcıların testten aldığı skor puanları (ort. $289,2746 \pm 8,40975$) 9 yaş katılımcıların bireyin testten aldığı skor (TNE) puanlarından (ort. $265,7917 \pm 9,46298$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde dikkat salınımı (FR) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde bireyin toplam sayı puanı (TNYüzde) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332) = -2,844$; $p < .05$). Bu bulgu 10 yaş katılımcıların bireyin testten aldığı skor puanları (ort. $68,6176 \pm 31,78567$) 9 yaş katılımcıların testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanlarından (ort. $58,4635 \pm 32,59999$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-Testi sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında dakikada **okuma hızı** puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(332) = -2,398$; $p < .05$). Bu bulgu 10 yaş katılımcıların dakikada okuma hızı puanları (ort. 66,3049, \pm 32,86488) 9 yaş katılımcıların testinde dakikada okuma hızı puanlarının puanlarından (ort. 57,5891, \pm 32,86488) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Dakikada Okuma Hızı ile D2 Dikkat Testi Puanları Arasındaki İlişki İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuç Tablosu

Değişkenler		TN	E1	E	TNE	FR	TNyüzde	TNEyüzde
Dakikada	r	,199**	,270**	-,050	,229**	-,074	,178**	,211**
Okuma Hızı	p	,000	,000	,363	,000	,177	,001	,000
	n	334	334	334	334	334	334	334

Tabloya göre, Dakikada Okuma Hızı **ile D2 Dikkat Testi** arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda;

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinin toplam sayısı (TN) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r = ,199$; $p < .05$). Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinin toplam sayısı (TN) puanları artmaktadır.

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r = ,270$; $p < .05$). Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanları artmaktadır.

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde hata sayısı (E) puanı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$).

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r = ,229$; $p < .05$). Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanları artmaktadır.

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde dikkat salınımı (FR) puanı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin toplam sayı puanı (TNYüzde) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r=.178$; $p<.05$). Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde toplam sayı puanı (TNYüzde) puanları artmaktadır.

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ($r=.211$; $p<.05$). Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanları artmaktadır.



TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın genel amacı, çocuklarda dikkat ve okuma hızı arasında olan ilişkiyi incelemek ve katılımcıların kişisel özellikleri ile çalışma değişkenleri, dikkatleri ve okuma hızları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde ölçek setleri aracılığıyla katılımcılardan toplanan veriler analiz edilmiş ve çalışma bulguları belirlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Okuduğunu anlama, yaşam boyu farklı bilişsel süreçler ve okuma becerileri gerektiren çok karmaşık bir görevdir. Okuma becerileri araştırmasının uzun ve zengin bir tarihi vardır. Hem bir süreç olarak okuduğunu anlamının doğası hem de etkili olması hakkında söylenebilecek çok şey var. Okuma becerileri ile ilgili bildiklerimizin çoğu 1975'ten beri öğrenildi. Kod çözme, sesli okuma ve okumaya hazırlıktan farklı olarak, okuma becerileri eğitimi alanlar, okumanın diğer yönlerinde çalışmanın karakteristik özelliğidir. "Her bireyin kitaptaki farklı sayfaları listeleyen bir tablosu var. Listedeki bir sayfanın okuması bittiğinde durun ve bir tahminde bulunun. Tahmini 'Tahmin' yazan sütuna yazın. Listede bir sonraki sayfaya geldiğinizde, tahmininizin 'Oldu', 'Olmayacak' veya 'Hala olabilir' olup olmadığını kontrol edin. Ardından başka bir tahmin yapın ve yazın" (Duke ve Pearson, 2009, s.108). Bu okuduğunu ne kadar sürede bitirdiğini anlamaya yönelik bir süreçtir. Bu çalışmada bu süreç incelenmiştir.

Yeteneklerimizle sınırlı olan dikkat, birçok potansiyel duyuşal girdiden bazılarını seçme sürecidir. Dikkat, bilginin duyuşal bellekten kısa süreli belleğe aktarılarak daha sonraki işlemler için aktarılmasını ve bu aktarım sırasında fark edilmesini ve seçilmesini sağlar. Harfleri öğrenirken, çocuklar onları birbirinden ayırt etmek için farklı özelliklerini tanırlar. Örneğin "b"yi "d"den ayırmak için sadece daireye bitişik bir çizginin varlığına değil, aynı zamanda dikey çizginin onun sağında veya solunda konumuna da dikkat ederler. Bu aynı zamanda temel bir okuma işlemi olan harf tanımada dikkatin rolü hakkında da önemli bir ipucudur (Yıldız ve Çetinkaya, 2017, s.367).

Araştırmaya katılan çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir ilişkinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara göre Dakikada

Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde toplam sayı puanı (TNYüzde) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde toplam sayı puanı (TNYüzde) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve Dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNEYüzde) puanları arttığı tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü ve dikkat dağınıklığı öğrenmenin ilk yıllarında zayıf okuma becerilerine yol açar. Hem Perfetti'nin sözel verimlilik teorisi hem de LaBerge ve Samuels'in sınırlı dikkat modeli, okuma için gereken dikkat süresinin, bireyin kelime tanıma sürecinde kullandığı dikkat düzeyiyle sınırlı olduğunu öne sürmektedir. Üstün kavramaya sahip olmak için, kullanılmayan işlem belleği, hızlı ve doğru kelime tanıma yeteneğine sahip olmalıdır. Bu teori, yetersiz yetenekli okuyucuların basılı kelimeleri daha yavaş tanıdıklarını ve yetenekli olanlara göre daha geç anladıklarını öne sürmektedir. Ayrıca kelime tanıma yeteneği zayıf olanlar dikkati kontrol etme mekanizmasında da yetersiz kalabilmekte ve bu da okuma becerisini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle zayıf okuyucular yetersiz dikkat denetimi sonucunda düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar (Yıldız ve Çetinkaya, 2017, s.368).

Yapılan çalışmalara bakıldığında karşılaştığı yaygın olarak kabul edilen bir sorun, yavaş okumadır (Hamp-Lyons 1983, s.304). Bu genellikle okuma derslerinde,

özellikle bu tür derslerin kendi başına okumaktan ziyade dil gelişimine odaklandığı sınıf metodolojisiyle ilişkilendirilmiştir (Bell, 2001). Bir dizi uzman, yoğun okuma derslerinde, metinlerin genellikle okumanın teşvik edilmesinden ziyade sunum, uygulama, yönlendirme ve dil konularının pekiştirilmesi için araçlar olarak ele alındığı yaygın bir uygulama hakkında yorum yaptılar (Hyland 1990, s.14; Susser ve Robb 1990, s.161). Yavaş okuma öğrenenler için bir sorun olarak Brown ve Hirst (1983) tarafından "okuma amacından bağımsız bir zayıflık" olarak tanımlanmıştır; bu, okuyucunun kısaca yeterince ayrıntıyı tutamayacağı kadar yavaş bir hızda bilginin işlenmesini içerir. -metnin genel mesajının kodunun çözülmesine izin vermek için terim belleği. Bu bağlamda, farklı okuma amaçlarının farklı okuma hızları gerektirdiğine dikkat edilmelidir ve yeterli okuma hızının geliştirilmesine öğrenme programlarımızda yüksek bir öncelik verilmesi gerekse de Nuttall'ın (1982) yaptığı gibi, anlamadan okuma hızının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen dikkat, akıcı okuma ile de ilişkilidir. Reynolds ve Besner (2005, s.623) , dikkatin yazılı dil materyallerini konuşma diline dönüştürmede önemli bir rol oynaması nedeniyle akıcı okumada önemli bir yere sahip olduğunu öne sürmektedir. Kurt ve ark. okuma akıcılığını şu şekilde tanımlamıştır: "Akıcı okuma, kelime tanımının doğruluğu ve kelime tanımının kolaylığı ile ilişkilidir. Aynı zamanda uygun prozodi ile doğru ve akıcı okumayı da içerir. Akıcı okumada dikkat, okuduğunu anlamadan ayrılır."

Sürdürülebilir dikkat ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada dikkat ve yürütücü belleğin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir rol oynadığı rapor edilmiştir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar bu alanlarda zorluk yaşamakta ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Rabiner tarafından daha önceki bir çalışma dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olmayan (normal gelişim gösteren) çocukları içermiştir. Bu çalışmada araştırmacı, anaokulundan beşinci sınıfa kadar bir grup öğrenciyi gözlemlemiştir. Araştırma, anaokulu öğretmenleri tarafından diğer öğrencilere göre daha dikkatsiz olarak değerlendirilen öğrencilerin, beşinci sınıfa geldiklerinde okumada açıkça daha az başarılı olduklarını ortaya çıkardı. Başarısız olan öğrencilerin sorunları dikkati sürdürme bozukluklarından kaynaklanmaktadır (Yildiz ve Çetinkaya, 2017, s.369).

Yapılan çalışmalar okuma hızına ilişkin iki araştırma alanı öneriyor gibi görünmektedir. Geleneksel hızlı okuma metodolojilerini kullanan kursların niceliksel okumaya vurgu yapan programlarla karşılaştırılması ilk olarak görünmektedir. İkinci alan, kapsamlı okuma ve yoğun okumayı inceler ve temel okuma hızını geliştirmedeki görelî etkinliklerini karşılaştırır. İkinci araştırma alanında, bazı araştırmacıların yoğun okumanın okuma hızları üzerindeki olası olumsuz sonuçları konusunda uyardıklarını belirtmek önemlidir (Hino 1988, s.46). Kapsamlı okuma konusunda, ilk kez Light (1970, s.122) tarafından bu tür bir okumanın yalnızca okuma hızlarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yavaş, metne dayalı, yoğun yaklaşımların olumsuz duygusal sonuçlarını da azaltacağı iddia edildi. Daha yakın zamanlarda, Williams (1984) kapsamlı okumanın yeterli genel okuma hızını geliştirmenin bir yolu olduğunu savundu ve Hill (1986) aynı amaca yönelik bir araç olarak derecelendirilmiş okuyuculardan oluşan sınıf setleridir (Bell, 2001, s.10). Bununla birlikte okuma hızını belirleyen en önemli faktör dikkat becerisidir. Dikkat faktöründen önce okuduğunu anlama becerisi de önemli olmakla birlikte okuma hızını etkilemektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında konu okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkidir. Genel olarak bu ikisinin yakından ilişkili olduğu öne sürülse de aralarındaki bağlantının kesin doğası, yarım yüzyıldan uzun süredir devam eden bir tartışmanın odak noktası olmuştur. Tamamen bağımsız veya ilişkili veya neden ve sonuç olabilirler. Bununla birlikte, açık olduğu düşünülen şey, çok yavaş bir okuyucunun çok az anlayarak okuma olasılığı daha yüksektir, çünkü hafızası, içeriğin mesajda yeterli şekilde tutulmasıyla bir metinde ilerlemek için yeterince büyük parçalar halinde bilgi tutamaması nedeniyle değerlendirilir. Daha bir sayfanın, hatta bir cümlenin sonuna gelmeden önce başını unutmuştur. Champeau de Lopez (1993), öğrencilerin kendi hızlarında okudukları ve ardından hızlarını dakikadaki kelime cinsinden hesapladıkları 'zamanlı okumalar' ile öğretmenin izin verilen süreyi kontrol ettiği 'tempolu okumalar' arasında yararlı bir ayırım yapar ve metinde belirli bir işaretli yere ulaşılması gereken zamanları belirtmek için masaya hafifçe vurur. Venezuela'da yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin zamanlı ve tempolu okumaların birleşimine dayalı bir kursu takip ettikten sonra okuma hızlarının dakikada ortalama 120'den 170 kelimeye çıktığını (%50'lik bir artış) buldu. Bununla birlikte, aynı dönemde anlamada %78'den %67'ye hafif bir düşüş de kaydetti. Bu bize daha önce bahsedilen, anlama pahasına okuma hızını geliştirme tehlikesini hatırlatır. Coady'nin bu konudaki

tavsiyesi (1979) yararlı görünmektedir "..... anlama, ne çok hızlı ne de çok yavaş okuyarak elde edilir". Bu uyarılar doğrultusunda Hong Kong ortaokullarındaki öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada deneklerin okuma hızındaki kazanımlarının önemli olmasına rağmen okuduğunu anlamadaki kazanımlarının önemli olmadığını bulmuştur (Bell, 2001, s.2). Bir diğer önemli konu ise bireyin zekâ düzeyidir. Zekâ okuma hızını etkilemekle kalmaz okuduğunu anlamayı da etkiler.

Literatür, özellikle klinik gruplarda IQ'nun performans üzerindeki etkisini değerlendirirken araştırmacının karşılaştığı metodolojik açmazları vurgulamıştır (örn. Analizler IQ'yu kontrol ederek yeniden çalıştırıldığında, her grup için ilginç bir farklı sonuç modeli bulundu. IQ kontrol edildiğinde, okuma güçlüğü'nün çoğu okuma görevi (yani sessiz okuduğunu anlama, doğruluk, hız ve okuma verimliliği) üzerindeki etkisi aynı kaldı. Bu bulgu, RD grubundaki nörobilişsel eksikliklerin (yani okuma ve dil becerileri) IQ'daki bireysel farklılıklarla tamamen açıklanamayacağını gösteren literatürle tutarlıdır (Ghelani, Sidhu, Jain ve Tannock, (2004, s.365). Örneğin Son zamanlarda, DEHB/IA'lı bireylerde daha yavaş işlem hızları öneren kanıtlar birikmektedir. Örneğin son zamanlarda yapılan bir çalışmanın sonuçları, dikkat sorunu olan bireylerin, özellikle artan bilişsel yük ve çoklu bileşen işlemlerini bütünleştirme gereksinimi bağlamında görsel bilgileri daha yavaş işlediğini göstermektedir (Weiler, Bernstein, Bellinger ve Waber, 2002, s.449).

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde toplam aldığı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edildiği erkek katılımcıların toplam aldığı puanların kız katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dikkat sorunu olan bir çalışmada bireylerin nörobilişsel işleyişi araştırılmıştır. Çalışmada 13-17 yaşları arasındaki dört grubu karşılaştırdı: 30 erkek kontrol, 35 kadın kontrol, 24 DEHB'li erkek ve 25 DEHB'li kadın. Katılımcılar, okuma hızı, işlem hızı, hafıza, ketleme, ayar değiştirme ve girişim testlerini tamamladı. Sonuçlar, DEHB'si olan erkeklerin ve DEHB'si olan kadınların benzer şekilde performans gösterdiğini, yalnızca kayda değer bir fark olduğunu gösterdi: DEHB'si olan erkekler, DEHB'si olan kadınlara göre daha fazla ketleme bozukluğuna dair bazı kanıtlar gösterdi. Buna karşılık, okuma yeteneği, komorbidite ve IQ kontrol edildikten sonra, DEHB'si olan hem erkekler hem de kadınlar, kontrollerle karşılaştırıldığında çalışma belleğinde,

adlandırma hızlarında, işleme yeteneklerinde ve ketleme kusurlarında bir miktar bozulma gösterdi. Yapılan çalışma DEHB'si olan hem erkek hem de kadınlarda nörobilişsel işlevsellikte bozulma olduğunu belgeleyen ve giderek artan literatürü desteklemektedir (Rucklidge, 2006, s.48).

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat test ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ve 10 yaş katılımcıların toplam sayı puanları 9 yaş katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada tekrarlanan uygulamanın genç ve yaşlı yetişkinlerin bölünmüş dikkat performansı üzerindeki etkilerini inceledi. Altı genç ve 6 yaşlı yetişkin, altı 1 saatlik seans boyunca hem tek hem de ikili görev koşulları altında iki algısal motor görevi gerçekleştirdi. Mutlak performans seviyeleri hem genç hem de yaşlı katılımcılar için seanslar boyunca güvenilir bir şekilde iyileşti, ancak bölünmüş dikkat performansı, yaşlılarda genç yetişkinlere göre daha zayıf kaldı. Göreceli bölünmüş dikkat maliyetleri (Somberg ve Salthouse, 1982, s.651), deneysel oturumlarda yaşlı yetişkinler için sürekli olarak daha yüksekti. Bu sonuçlar, yaşlı insanların bölünmüş dikkatin etkilerine karşı özellikle savunmasız olduklarına dair önceki önerileri doğrulamaktadır. Bulgular, bölünmüş dikkat performansında yaş farklılıklarına ilişkin önemli sonuçlar vermektedir (McDowd, 1986, s.765).

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve 4.sınıf katılımcıların toplam sayı puanları 3.sınıf katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği ve İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sınıf düzeyinde yeterli okuma becerisine sahip 132 dördüncü sınıf öğrencisi dahil edildiği bir çalışma sonuçları, iyi okuyucu dikkatinin sırasıyla okuma hızı, prozodi, kelime tanıma ve anlama üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Dikkat, okuma hızı ve prozodi arasında da daha yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Yildiz ve Çetinkaya, 2017, s.370).

Genel sonuç olarak Araştırmaya katılan çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara

göre Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve dakikada Okuma Hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve dakikada okuma hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde unutulmuş d harfleri (E1) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve dakikada okuma hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde bireyin testten aldığı skor (TNE) puanları arttığı,

Dakikada Okuma Hızı **ile** d2 dikkat testinde bireyin toplam sayı puanı (TNYüzde) puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki ve dakikada okuma hızı puanları arttıkça d2 dikkat testinde toplam sayı puanı (TNYüzde) puanları arttığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kız ve erkekler arasında d2 dikkat testinde toplam aldığı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edildiği erkek katılımcıların toplam aldığı puanların kız katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre 9 yaş ve 10 yaş arasında d2 dikkat test ve okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ve 10 yaş katılımcıların toplam sayı puanları 9 yaş katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre 4.sınıf ve 3.sınıf arasında d2 dikkat testinin toplam sayı (TN) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve 4.sınıf katılımcıların toplam sayı puanları 3.sınıf katılımcıların toplam sayı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırma, çocuklarda dikkat ile okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklarda dikkat ölçeği ile okuma hızı puanları arasında doğru yönlü bir ilişkinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara göre dakikada okuma hızı arttıkça bireyin d2 testinden aldığı skor da artmakta ve bu dikkat düzeyi arttıkça okuma hızının da arttığını desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler;

Bu araştırma 350 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Daha fazla katılımcı ve farklı yaş gruplarıyla farklı zaman ve mekanlarda tekrarlanması önerilir.

Bu araştırma ilişkisel bir tarama olarak gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda farklı çalışma metodolojisiyle gözlemsel, deneysel çalışmalarla desteklenmesi önerilir.

Araştırmamızın bağımsız değişkeni hızlı okuma, bağımlı değişkeni ise dikkat olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlere ilaveten bağımlı değişkeni etkileyecek ya da değiştirecek farklı değişkenlerin de incelenmesi önerilir.

Bunun dışında bir deney grubuna “dikkat” temelli hazırlanmış olan Yapılandırılmış Anlayarak Hızlı Okuma Eğitimi verilerek yapılacak bir çalışmada elde edilecek sonuçlar eğitimde öğrencilere bu konuda sunulacak materyal konusunda eğitimcilerle fikir verebilir.

Ailelerin ya da bireylerin okumaya, okuduğunu anlamaya önem vermeleri ve bu bağlamda Akıcı Okuma, Anlama Becerilerini Güçlendirme ve “dikkat” temelli hazırlanmış Yapılandırılmış Anlayarak Hızlı Okuma Eğitimi veren kuruluşlardan destek almaları önerilir. Bunun haricinde dikkate yönelik farklı programlar, gerekliyse psikoterapiler almaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, P.T. ve Dykman, R.A. (1993). Phonological processes, confrontation naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 597-609.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 735-754.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 463-471.
- Akyol, H. (1998). Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. C. I. Konya.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Amado, S. (1996). *Farklı dikkat düzeylerinin örtük ve açık bellek üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Applegate, M. D., [Anthony J] ve Quinn, K. B. (2008). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking*. Columbus: Pearson Education, Inc.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 10-17.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekeley, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (kobit) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamının psikolojisi*. Ankara: MEB Yay
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barchmann, H., Kinze, W. ve Roth, N. (1991). *Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The reading matrix*, 1(1)1-10.
- Bender, W.N. ve Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. California, Sage
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Bircan, İ. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410.
- Bowe, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Prentice-Hall.
- Brickenkamp, R. (1981). Test d2. *Aufmerksamkeits belastungs-Test*.

- Brieckamp, R. ve Zillmer, E. (1998). The d2 test of attention. Seattle, Washington: Hogrefe/Huber Publishers.
- Broadbent, D. E. (1958). The effects of noise on behaviour. In D. E. Broadbent, *Perception and communication* (pp. 81–107).
- Brown, M. J. M. (1981). What does the author say, what does the author mean? Reading in the social studies. *Theory Into Practice*, 20(3), 199-205.
- Brown, P. ve Hirst, S.B. (1983). Writing Reading Courses: The Interrelationship Of Theory and Practice. In Brumfit, C.J. (ed) (1983). *Language Teaching Projects For The Third World*. ELT Documents 116. British Council English Teaching Information Centre.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. John Wiley ve Sons.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696.
- Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking? *Childhood Education*, 69-73.
- Catts, H. W. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of dyslexia*, 39(1), 50-64.
- Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development* Forth Worth, TX: Harcourt-Brace
- Champeau de Lopez, C.L. (1993). Developing Reading Speed. *English Teaching Forum*, 31(1), (pp 50/51).
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, B. Barkman, ve R.R. Jordon (Eds), *Reading in a second language* (pp 5-12). Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, S. ve Plakson, S. (1980). *Language Arts*. Ohio: Charles E. Merroll Publishing Company.
- Cooter, R. B. ve Flynt, E. S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cooter, R. B., Flynt, E. S. ve Cooter, K. S. (2007). *Comprehensive reading inventory*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11),231-241.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 437-456.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelik, E. ve Tunçer, B. K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- Çoraklı, S. (1998). *Kitap okuma şuuru, okuma üzerine düşünceler* (Derleme). İstanbul: Marifet Yay.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deeney, T. A. (2010). One-minutefluencymeasures: Mixed messages in assessmentandinstruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demirel, Ö. (2003), *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara:Pegem Yayınları
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yay
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim psikolojisi (Eğitimin psikolojik temelleri)*. İzmir: Can Ofset Basımevi.
- DSM – IV. (2007). *Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayımsal elkitabı*. Dördüncü Baskı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin (DSM-IV- TR), (Çev. Ed. Köroğlu, E.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.

- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5–13.
- Etrich, C. (1998). Konzentrations-trainings- programm für kinder: Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht.
- Floel, A., Poeppel, D., Buffalo, E.A., Braun, E., Wu, C.W., J. Seo, H., Stefan, K., Knecht, S. ve G. Cohen, L. (2004). Prefrontal cortex asymmetry for memory encoding of words and abstract shapes. *Cerebral Cortex*, 14(4), 404-409.
- Fuchs, L. S., [Douglas]., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral readingfluency as an indicator of readingcompetence: A theoretical, empirical, andhistoricalanalysis. *ScientificStudies of Reading*, 5(3), 239 – 256.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. ve Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Gleissner, U., Helmstaedter, C. ve Elger, C. E. (1998). Right hippocampal contribution to visual memory: a presurgical and postsurgical study in patients with temporal lobe epilepsy. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 65(5), 665-669.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J. ve Burke, C. L. (1987). Reading miscue inventory alternative procedures. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi*. İstanbul: İnkılâp Yay.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme/Reading andmanaging of mind. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Hamp-Lyons, E. (1983). Developing a course to teach extensive reading skills to university-bound ESL learners. *System*, (11),303-312.

- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary :The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. ve Rupley, W. H. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. Prentice Hall.
- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Das münchener aufmerksamkeitsinventar. Ein instrument zur systematischen verhaltensbeobachtung der schüleraufmerksamkeit im unterricht. *Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostic und Differentielle Psychologie*, 38, 130–141.
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Hino, N. (1988). Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT journal*, 10(1), 45-55.
- Hoge, J.D. (2000). Improving the Use of Elementary Social Studies Textbooks. www.eric.ed.gov. ERİC Digest NO. 33. ED274582.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hyland, K. (1990). Purpose and strategy: Teaching extensive reading skills. *In English Teaching Forum*. 28 (2),14-17.
- İsmaillioğlu, L. (1991). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki lise son sınıf öğrencilerinin meslekleri algulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, O. (2022). Disleksi Bilişsel Müdahale Uygulamaları, Yakın: İzmir.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2005). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423-436.
- Karaduman, B. D. (2004a). Dikkat toplama eğitimi programının Kanadalı öğrencilerin dikkat düzeyleri üzerindeki etkisi. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 5–10

- Ekim 2003. Kuşadası-İzmir: Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı Cilt 1: 232-244.
- Karaduman, B. D. (2004b) *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaeloğlu, Ö. (2014). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma.* İstanbul:Fom Kitap.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- Kolb, B. ve Whishaw, I. Q. (1998). Brain plasticity and behavior. *Annual review of psychology*, 49(1), 43-64.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Köknel, Ö. (1998). *İnsanı anlamak.* İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kretschmer, R. R., [Laura W.] ve Truax, R. R. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired.* University Park Press.
- Küçük, A., Nazan, D. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1),18-24.
- Küçük, M. (2017, October). Yazılı iletişimin önemi, iş mektuplarının elektronik ortamda düzenleme usul ve esasları. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 2).
- Lauster, U. (1999). *Konzentrationspiele 1. Für die 1. und 2. Klasse.*München: Lentz Verlag.
- Leslie, L. ve Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4.* Boston: Pearson Education, Inc.

- Levine, M. (2002). *A Mind at a Time, her çocuk başarabilir, okul çağında zihinsel gelişim ve öğrenme farklılıkları*, (Çev: Babayiğit, Z.). Boyner Yayınları, İstanbul.
- Lezak, M., (1983). *Neuropsychological Assessment*, Oxford University Press.
- Lieberman, I.Y. ve Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading. In I. Rieben ve C.A. Perfetti (Eds.) *Learning to read: Basic Research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Light, T. (1970). The reading comprehension passage and a comprehensive reading program. *English Language Teaching*, (24), 120-124.
- Lunstrum, J.P. ve Irvin, J.L. (1982). Social Studies and the Integration of Basic Skills: A Reply to Johanna Lemlech. *Social Studies*, 73 (6), 246-249.
- Marshall, J. C. ve Campbell, Y. C. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *Practice makes permanent: Working toward fluency* (190-221). New York: The Guilford Press.
- Martorella, P.H., Beal, C.M. ve Bolick, C.M. (2005). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Merrill prentice hall. Upper saddle river, New Jersey Columbus, Ohio.
- McDonalds, N. B. ve Trautman, T. S. (2006). Enhancing critical reading skills with kindergartners: A study of a computer-based intervention. Retrieved on December, 4, 2021.
- McDowd, J. M. (1986). The effects of age and extended practice on divided attention performance. *Journal of gerontology*, 41(6), 764-769.
- McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: MEB Yay.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Mesulam, M. M. (2004). The cholinergic innervation of the human cerebral cortex. *Progress in brain research*, 145, 67-78.

- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Muter, V. ve Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 37-41.
- Myers, M.P. ve Savage, T. (2005). Enhancing Student Comprehension of Social Studies Material. *The Social Studies*. January/February. 18-23.
- Nagao, H. (2002). Using top-down skills to increase reading comprehension.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational.
- Öktem, Ö. (1992). Sözel bellek süreçleri testi, bir ön çalışma. *Nöropsikoloji arşivi*, 29(4), 196-206.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yay.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitapevi.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdoğan, B. (1982). Dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenleri. *Psikoloji Dergisi*, (14-15), 39-44.

- Özdoğan, B. (1999). *Seminer ders notları*. Ankara Üniversitesi, EBF, Ankara.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 467-476.
- Özkök, E. ve Erden, G. (2011a). Examination of some variables related to reading in clinical and non-clinical groups. In *12th European Congress of Psychology, Istanbul, Turkey*.
- Özkök, E. ve Erden, G. (2011b). Examination of some variables related to reading in clinical and non-clinical groups. In *12th European Congress of Psychology, Istanbul, Turkey*.
- Paneli, U. O. (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read. Report of the subgroups.
- Parker, W.C. (2001). *Social Studies in Elementary Education*. New Jersey, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Paul, R. ve Elder, L. (2003). Critical thinking and the art of close reading (Part I). *Journal of Developmental Education*. 27(2),36-39.
- Pedrotty Bryant, D., Ugel, N., Thompson, S. ve Hamff, A. (1999). Instructional strategies for content-area reading instruction. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 293-302., 34 (5), 293-305.
- Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. Oxford: Oxford University Press.
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Prabu, D. ve Hirschman, E. (1998). Dual mode presentation and its effect on implicit and explicit memory. *The American Journal Of Psychology*; Spring, 111,1, 77-84.
- Protopapas, A., Archonti, A. ve Skaloumbakas, C. (2007). Reading ability is negatively related to Stroop interference. *Cognitive Psychology*, 54(3), 251-282.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rawson, B. (Ed.). (1987). *The family in ancient Rome: new perspectives*. Cornell University Press.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1, 19-29.

- Rego, A. M. P. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *The alphabetic principle, phonics, and spelling* (118-162). New York: The Guilford Press.
- Reynolds, M. ve Besner, D. (2005). Basic processes in reading: A critical review of pseudohomophone effects in reading aloud and a new computational account. *Psychonomic Bulletin ve Review*, 12(4), 622-646.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rose, T. L. ve Sherry, L. (1984). Relative effects of two previewing procedures on LD adolescents' oral reading performance. *Learning Disability Quarterly*, 7(1), 39-44.
- Royer, J. M. ve Sinatra, G. M. (1994). *A Cognitive theoretical approach to reading diagnostics*. NY: Plenum Publishing Corporation.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü, *Eğitim ve Bilim*. 7, (39), 19-23.
- Rucklidge, J. J. (2006). Gender differences in neuropsychological functioning of New Zealand adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 47-66.
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher* 50 (5), 376–381.
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Sattler, J. M. ve Weyandt, L. (2002). Specific learning disabilities. *Sattler, JM. Assessment of children. Behavioral and clinical applications, 4th ed. San Diego: Jerome M. Sattler*, 281-335.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Smith, G.F. (2002). Thinking Skills: The Question Of Generality. *Journal Of Curriculum Studies*, 34 (6), 659-678.
- Snowling, M., Hulme, C. ve Nation, K. (1997). A connectionist perspective on the development of reading skills in children. *Trends in cognitive sciences*, 1(3), 88-91.
- Somberg, B. L. ve Salthouse, T. A. (1982). Divided attention abilities in young and old adults. *Journal of Experimental Psychology: human perception and performance*, 8(5), 651.
- Strauss, E., Spreen, O. ve Hunter, M. (2000). Implications of test revisions for research. *Psychological Assessment*, 12(3), 237.
- Susser, B. ve Robb, T.N. (1990). EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal*, 12(2) 161-185.
- Şenel, H. G. (1996). Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 76-90.
- Talada, J.A. (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension*. Unpublished PhD's thesis Liberty University.
- Tansley, P. ve Panckhurs, J. (1985). *Children With Specific Learning Difficulties*. England: Nfer-Nelsony.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yay.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası
- Temple, C., Crawford, A. ve Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn&Bacon.

- Tinker, Miles A. ve C. M. Mccullough. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Toker, M. Z. (1993). *Visual algı testi d2'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme* (209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Van Bon, W. H., Bokseveld, L. M., Font Freide, T. A. ve Van den Hurk, A. J. (1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of learning Disabilities*, 24(8), 471-476.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Walpole, S. ve McKenna, M. C. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *Reading Teacher*, 59(6), 592-594.
- Walpole, S. ve McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. Guilford Press.
- Weiler, M., Bernstein, J., Bellinger, D. ve Waber, D. (2002). Information processing deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder, inattentive type, and children with reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 448-461.
- Wicks-Nelson, R.ve Israel, A. C. (2003). *Behavior disorders of childhood*. Prentice Hall/Pearson Education.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.
- Wilson, J. D. ve Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-50.
- Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. In *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and instruction* (pp. 211-238). Routledge.

- Wolf, M., Bowers, P. G. ve Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 387-407.
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (1989). *Analytical reading inventory*. Merrill Publishing Company.
- Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3, 43-80.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.), (2003), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara:Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/The developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

EK1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki sorulardan size uygun olanı işaretleyiniz.
Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

İstanbul Gelişim Üniversitesi
Psikoloji Y.Lisans Öğrencisi: Sema KUMRULU
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye DERİN

1. Cinsiyet

A. Kız B. Erkek

2. Yaş

A. 9 B. 10 C. 11 D. 12

3. Kreş ya da Anaokulu eğitimi alma durumu (Süreyi Belirtiniz)

A. Kreş/Süresi..... B. Anaokulu/Süresi..... C. Almadım

4. Son bir ayda okuduğu kitap sayısı

.....

5. Babanın Eğitim Durumu

A. İlkokul B. Ortaokul C. Lise D. Üniversite F. Lisansüstü

6. Annenin Eğitim Durumu

A. İlkokul B. Ortaokul C. Lise D. Üniversite F. Lisansüstü

7. Anne Babanın Birliktelik Durumu

A. Birlikte B. Birlikte değil C. Diğer, Belirtiniz.....

8. Ailenin Gelir Durumu

A. Düşük B. Orta C. Yüksek



EK2: Dikkat Testi

DİKKAT TESTİ

Adı – Soyadı :
Cinsiyet :
Uygulama tarihi :
Doğum tarihi :
Kronolojik yaş :

Örnek: ḋ ḋ ḋ

Uygulama: ḋ ṗ ḋ ḋ ḋ ḋ ṗ ḋ ḋ ṗ ḋ ḋ ḋ ḋ ṗ ṗ ḋ ḋ ḋ ṗ ḋ ḋ
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22

	Ham Puan	Yüzelik Değer
TN		
E ₁		
E ₂		
E (E ₁ + E ₂)		
TN-E		

	TN	E ₁	E ₂
1	d d " d d d p p d p d d d d p p d d d p p d d d d d p p d d d d p p d d d d p p d d d p		
2	p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d d p d d d p d p d p d d d d p d p d d		
3	d d d d p p d p d p p p d d p d p d p d d p d p d d p d p p d d d d p d d p d d d d p d		
4	d d p d d d p p d p d p d d d d p d p d d d p p d d d d d d p d p d d d p p d d d d p p d p d d p		
5	p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d d p d d d p d p d p d p d d d p d d p d d		
6	d d d d p p d p d p p p d d p d p d p d d p d p d d p d p p d d d p d d p d p d d d d p d		
7	d d p d d d p p d p d p d d d d p d p d d d d d d p d d d p d p p d d d p p d d d p p d p d d p		
8	p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d d p d d d p d p d p d p d d d p d d p d d		
9	d d d d p p d p d p p p d d p d p d p d d d p d p d d d p d p p d d d p d d p d p d d d d p d		
10	d d p d d d p p d p d p d d d d p d p d d d d d d p d d d p d p p d d d p p d d d p p d p d d p		
11	p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d d p d d d p d p p d d d p p d p d d d d d p d d		
12	d d d d p p d p d p p p d d p d p d p d d d p d p d d d p p d d d d p d d p d d d d p d		
13	d d p d d d p p d p d p d d d d p d p d d d d d d p d d d p d p p d d d p p d d d p p d p d d p		
14	p d p p d d d d p d p d d d p d d p d p d p d d d p d d d p d p d p d p d d d p d d p d d		

EK3: Kurum Onayları

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİNE

02/03/2022

BAŞVURU NO	20220302751738871
ÜNİVERSİTE ADI	İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Sosyal Bilimler Enstitüsü
BÖLÜM ADI	
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Cocuklardaki Dikkat Düzeyi ile Okuma Hızı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	İSTANBUL
KURUM TÜRLERİ	Resmi İlkokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Veli Onam Formu
Veri toplama araçları

EK4: Etik Kurul Onayı



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ: 30.06.2021
TOPLANTI SAYISI: 2021-23

KARAR NO: 2021-23-32: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans programı 200603051 numaralı Sema KUMRULU' nun "Çocuklarda Dikkat Düzeyi ile Okuma Hızı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, Etik Kurulumuzun 10.06.2021 tarih ve 2021-21 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK5: Okuma Metinleri

Kelime Sayısı: 171

Süre:

UZAY KÖPEĞİ LAYKA

İnsanlar uzayı hep merak etmişlerdir. Hep uzaya gitmek istemişlerdir. Uzaya gönderilen ilk araç, Rusya'da yapılan insansız bir uzay aracıdır. Sonrasında insanların uzaya gitmesi için çalışmalar başladı. Bilim adamları insanın uzayda yaşayabileceğinden emin değildi. Bu nedenle uzaya insandan önce başka bir canlının gönderilmesi planlandı. Bu canlı bir köpekti. Rusya'da sokaktan bulunan bir köpek uzaya gönderilecek hayvan olarak seçildi. Bu köpeğe " Layka "adı verildi. Layka, Rusça havlayan demektir. Layka bir uzay gemisi

ile uzaya gönderildi. Uzay köpeği Layka uzaydaki ilk canlı idi. Layka uzayda çok uzun süre yaşayamadı. Uzaydaki ilk gününde öldü. Ama bilim adamları uzaya bir canlının gidebileceğini gördüler. Sonra insanın uzay yolculuğu için çalışmalar hızlandı. Layka'nın uzay yolculuğundan dört yıl sonra uzaya ilk kez bir insan gitti. İlk uzay yolculuğunu yapan insanın adı Yuri idi. Sonrasında uzaya yolculuklar sıklaştı.

Layka uzay yolcuğu yapan ilk canlı olarak tarihe geçti. Layka'nın uzay yolculuğu insanın uzaya gitmesi için bir başlangıç olmuştu. İnsanlar Layka'yı unutmamak için onun bir heykelini yaptılar. Uzay gemisine binmiş Layka şeklindeki heykel Rusya'da uzay araştırmaları binasının önündedir.

Kelime Sayısı:

Süre:

PIYANO

Rüya, şarkı söylemeyi çok severmiş. Dinlediği bütün şarkıları ezberler ve söylemeye çalışmış. Ezberlediği şarkıları okulda arkadaşlarına evde anne ve babasına söylemiş. Babası ve annesi Rüya'yı bir müzik okuluna götürmüşler. Rüya orada müzik aleti çalan çocukları görmüş. O da müzik aleti çalmayı öğrenmek istemiş. Müzik okulundaki öğretmen Rüya ile bir ders yapmış. Dersten sonra "Rüya çok yetenekli" demiş. Rüya'ya hangi müzik aletini çalmak istediğini sormuş. Rüya "piyano" demiş. Müzik öğretmeni de piyanonun Rüya için uygun olabileceğini söylemiş.

Rüya: "Ama benim piyanom yok" demiş.

Müzik öğretmeni : "Önce okuldaki piyanolarla çalış, kendini geliştirsen sana da piyano alınabilir" demiş.

Rüya piyano derslerine devam etmiş. Haftada bir gün öğretmeniyle ders yapıyormuş. İki üç gün de müzik okulunda kendisi çalışıyormuş. Bir süre sonra Rüya bazı kısa melodileri çalabiliyormuş. Daha çok heveslenmiş. Her fırsatta müzik okuluna gitmiş ve piyano çalışmış. Müzik öğretmeni ile dersler de devam ediyormuş. Bir gün Müzik öğretmeni:

"Rüya, Sana bir parça öğreteceğim, güzel çalabilirsen okulumuzdaki konsere katılabilirsin" demiş. Rüya çok heyecanlanmış, çok çalışmış. Öğretmenin verdiği şarkıyı çok güzel çalabiliyormuş. Artık konsere hazırmış.

Konser günü bütün öğrenciler sırayla sahneye çıkıyormuş. Sıra Rüya'ya gelmiş. Rüya sahneye çıkmış ve konser parçasını çok güzel çalmış. Salondaki herkes Rüya'yı alkışlamış. Anne ve babası da alkışlamış. Rüya çok mutlu olmuş.

Konserden sonraki derste Müzik öğretmeni Rüya'ya "Çok çalıştın ve kendini geliştirdin artık sana da bir piyano alınabilir", demiş. Dersten sonra annesi, babası ve Rüya hafta sonu piyano almaya karar vermişler.

EK6: Onam Formları

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu çalışma İstanbul gelişim üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü psikoloji yüksek lisans programı öğrencisi **Sema Kumrulu** tarafından Dr. Öğretim Üyesi **FATİH BAL** danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Çocuklarda dikkat düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin İncelenmesidir.

Sizlerin bu araştırmaya katılmasını istiyoruz. Ancak yapılan bu araştırmaya katılıp-katılmamasına karar vermekte serbestsiniz. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma kapsamında, 9-12 yaş aralığında olan bireylere aydınlatılmış onam formu doldurularak anket çalışması yürütülecektir. Araştırmacı tarafından belirlenen ve katılımcılara uygulanan veri toplama araçları olarak sosyodemografik veri formu, Okuma Hızının Ölçümü ve d2 Dikkat testiölçeği kullanılacaktır.

Elde edilen veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Araştırmanın herhangi bir aşamasından onayınızı çekme hakkına sahipsiniz. Eğer araştırma ile ilgili yukarıda bulunan bilgiler haricinde sorularınız olursa veya daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız _____ adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Bana yapılan açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu araştırmada sizlerin katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

*İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulundan izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli katılımcı;

Bu çalışma İstanbul gelişim üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü psikoloji yüksek lisans programı öğrencisi **Sema Kumrulu** tarafından Dr. Öğretim Üyesi **FATİH BAL** danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Çocuklarda dikkat düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin İncelenmesi'dir. Araştırmada sosyodemografik veri formu ve iki adet ölçeği doldurmanız istenmektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden istenilen, sorulara içten ve dürüst yanıtlar vermeye çalışmanız ve boş bırakmamanızdır. Çalışma gönüllülük esasına dayalıdır. Katılma esnasında veya sonrasında herhangi bir sebepten ötürü rahatsız hissederseniz çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Eğer araştırma ile ilgili yukarıda bulunan bilgiler haricinde sorularınız olursa veya daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız _____ adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Katılımınız ve araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Sema Kumrulu

Uyruğu : T.C.

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	İstanbul Gelişim Üniversitesi/Psikoloji	_____
Lisans	Doğu Akdeniz Üniversitesi/Ekonomi	1997
2. Üniversite	Anadolu Üniversitesi/Marka İletişimi	2020
Lise	Ordu Lisesi	1991

İş Deneyimi

2019-2023 Kurucu-Eğitim Yöneticisi Sema Kumrulu AKADEMİ

Hazırladığım Eğitim Programları

- Anlayarak Hızlı Okuma Eğitici Eğitimi
- Akıcı ve Anlayarak Okuma Becerisini Güçlendirme Uygulayıcı Programı
- Test ve Sınav Stratejileri ile Paragraf Çalışmaları Uygulayıcı Programı

Eğitim programları sonunda Gedik Üniversitesi SEM onaylı ve E-Devlet'ten sorgulanabilir belge vermekteyim.

2019-2005 Kurumsal danışmanlıklar-Eğitim alanında çalışmalar-Kurs Merkezi işletme vs.