



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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİSLEKSİLİ ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ
DİKKAT EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Rabia CİVCİK

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023



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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİSLEKSİLİ ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ
DİKKAT EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Rabia CİVCİK

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023

T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI

ÖĞRENCİ ADI -SOYADI		
ÖĞRENCİ NUMARASI		
PROGRAM ADI		
İstanbul Atlas Üniversitesi..... Anabilim Dalındatarafından hazırlanan “.....” adlı tez çalışması jüri tarafından..... tezi olarak kabul edilmiştir. Tez Savunma Tarihi: / /		
Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmzası

İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın İstanbul Atlas Üniversitesinde kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Rabia CİVCİK

İTHAF

Yazmış olduğum bu tezimi eşim Gündüz Batuhan KARAÇAM'a ve yeğenim Uygur CİVCİK'e ithaf ediyorum...



BÜTÇE DESTEKLERİ

DİSLEKSİLİ ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ DİKKAT EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Öncelikle benden desteklerini ve bilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Dr. Selim ÜNSAL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Anabilim Dalı Başkanımız Sayın Dr. Merve SAVAŐ hocama bana kattığı bilgiler ve tecrübeler için teşekkürlerimi sunarım. Daha sonra yüksek lisans sürecimi kolaylaŐtıran abim Ekrem CİVCİK ve eŐi Cemre CİVCİK'e, her zaman yanımda olan aileme ve tezde destekleriyle yükümü hafifleten Sıla ÖZER'e ve son olarak tezimde esinlendiğim birçok bilginin ve eğitimin sahibi olan Doç. Dr. Levent YAYCI hocama teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2023

Rabia CİVCİK

İÇİNDEKİLER	SAYFA NO
İÇ KAPAK.....	-
ONAY SAYFASI	-
BEYAN	iii
İTHAF	iv
BÜTÇE DESTEKLERİ SAYFASI.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1.PROBLEM.....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	2
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	4
2.2. DİSLEKSİ.....	5
2.2.1. Prevelans.....	5
2.2.2. Nörolojik Etkiler.....	6
2.2.3. Bilişsel Etkiler	7
2.2.4. Disleksinin Nöroanatomi.....	8
2.2.5. Prognoz	9
2.2.6. Tedavi	10
2.3. DİKKAT	11
2.4. DİKKAT TÜRLERİ.....	13
2.4.1. Sürekli Dikkat	14
2.4.2. Seçici Dikkat	14
2.4.3. Bölünmüş Dikkat	15

2.4.4. Yoğunlaştırılmış Dikkat	17
2.5. DİKKATİ ETKİLEYEN UNSURLAR.....	18
2.5.1. Uyarıcıya Bağlı Özellikler	18
2.5.2. Bireysel Özellikler	18
2.6. DİKKAT TEORİLERİ	19
2.6.1. Posner'ın Dikkat Ağları Teorisi	19
2.6.2. Mesulam'ın Dikkat Matrisi Teorisi	20
2.6.3. D. Broadbent'in Filtre Teorisi	21
2.6.4. Anne Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi	21
2.7. DİSLEKSİ VE DİKKAT ARASINDAKİ BAĞINTI ...	22
2.8. DİKKAT GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ	24
2.8.1. Dikkat Eğitim Programları	24
2.8.1.1. ARSC (Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin) Motivasyon Modeli.....	24
2.8.1.2. Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Yöntemi	25
2.8.1.3. Triple p Ebeveyn Eğitim Programı.....	25
2.8.1.4. Levent Yayıncı Dikkat Eğitim Programı	25
2.8.1.5. Attentioner Dikkat Eğitim Programı	26
2.9. İLGİLİ LİTERATÜR	26
3. GEREÇ VE YÖNTEM	33
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	33
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	33
3.2.1. Çalışma Evrenine Ait Bilgiler	33
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	34
3.3.1. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi	34
3.3.2. d2 Dikkat Testi	35
3.4. DİKKAT EĞİTİM UYGULAMASI	36
4. BULGULAR.....	37
5. TARTIŞMA.....	43
5.1. TARTIŞMA.....	43
5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI.....	49
5.3. SONUÇ.....	50
5.4. ÖNERİLER.....	51

6. KAYNAKLAR	53
7. EKLER	65
EK 1: İNTİHAL RAPORU.....	65
EK 2: TEZ KONUSU EKLER.....	66
EK 2.1: d2 DİKKAT TESTİ.....	66
EK 2.2: TÜRKÇE ANLAMSIZ SÖZCÜK TEKRARI.....	68
EK 2.3: DİSLEKSİDE GÖRÜLEBİLECEK HATALAR.....	69
EK 2.4: OKUMA PARÇASI.....	70
EK 2.5: DİKKAT EĞİTİM PROGRAMI.....	71
EK 2.6: GÖNÜLLÜ ONAM FORMU.....	84
EK 3: ETİK KURUL ONAYI.....	87
EK 4: KURUM İZİNİ.....	88
EK 5: DİKKAT EĞİTİMİ KULLANIM İZİNİ.....	89
8. ÖZGEÇMİŞ	90

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

AGTE	Ankara Gelişim Envanteri Testi
ARSC	Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction
ASST	Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi
BDT	Bourden Dikkat Testi
BSC	Ben Sorun Çözebilirim
CHAT	Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği
CP	d2 Testi Doğru Sayısı
DEB	Dikkat Eksikliği Bozukluğu
DHEB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DTI	Difüzyon Tensör Görüntüleme
EEG	Elektroensefalografi
ESCS	Erken Dönem Sosyal Etkileşim Ölçeği
FMRI	Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme
FR	d2 Testi Oran
MEG	Manyetoensefalografi
PFP-R	Psiko Eğitimsel Profil
TN	d2 Testi Toplam İşaretleme Sayısı
TN_E	d2 Testi Toplam İşaretleme Sayısı-Hata Sayısı
Yİ	Yürütücü İşlev
WCST	Wisconsin Kart Eşleme Testi
VWFA	Visual-word form area

ŞEKİL VE RESİMLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Okuma sırasında beyin... ..	11
Şekil 2. Öğrenme-Öğretmede Dikkat Süreci... ..	13
Şekil 3. Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar... ..	17
Şekil 4. Mesulam Dikkat Modeli.....	20
Şekil 5. Anne Treisman Filtre Dikkat Teori Modeli	21
Şekil 6. Çalışma Grubu Dağılım Grafiği.....	34
Şekil 7. Kontrol Grubu Dağılım Grafiği.....	34

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Dikkat Eğitim Programı Uygulanma Çizelgesi.....	36
Tablo 2. Çalışma Grubunun Ön ve Son test Skorlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-test Bulguları.....	37
Tablo 3. Çalışma Grubu ön test ve kontrol Grubu Test skorlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t-test Bulguları	39
Tablo 4. Çalışma Grubu son test ve kontrol Grubu Test skorlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t-test Bulguları	41

ÖZET

Civcık, R. (2023). Disleksili Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, İstanbul.

Amaç

Disleksi Dünya’da %5 ile %12 arasında görülme sıklığı ile en çok karşılaşılan öğrenme güçlüklerinden birisidir ve yapılan çeşitli çalışmalar disleksili çocuklarda dikkat eksikliği görülebildiğini desteklenmektedir. Özellikle ilk okul çağı dikkatin şekillendiği dönemdir ve disleksi gibi öğrenme güçlüğü bulunan çocukların bu konuda desteklenmesi oldukça önem arz eder. Günümüzde dikkatin önemi çoğu eğitimci ve aile tarafından anlaşılmaktadır fakat bunun gereği olarak dikkat eğitimi çok kişi tarafından uygulanmamaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan grupta bu eksiklik normalden daha fazla hissedilmektedir.

Bu araştırma 9- 9.11 yaş arası disleksili çocuklarda yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeyini geliştirmek amacıyla planlanmış olup bu çalışmanın amacı, dikkat eğitimi ile disleksili çocukların okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerindeki gelişimleri ortaya koymaktır. Ayrıca ülkemizde bu konuda yapılan ilk çalışma olması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Gereç ve Yöntem

Bu çalışmanın deneme modelindedir. Bu çalışmanın evrenini Konya Derin Disleksi Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi kapsamındaki disleksili bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde disleksi tanılı bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler seçilmiştir. Toplamda 12 disleksili 12 normal gelişim gösteren 24 çocuk seçilmiştir. Yaş dağılımı olarak 9 ile 9.11 ay arasındaki çocuklar dahil edilmiştir.

Bu çalışmada çalışma grubu olan disleksili çocuklara 13 oturumluk dikkat eğitimi verilmiştir. Araştırmada ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak d2 dikkat testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı testi, Disleksi Hata Tablosu kullanılmıştır. Veri analizi SPSS paket programı ile yapılmış olup verileri test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Uygulanan eğitim programı sonucunda değerlendirmenin alt boyutlarından TN (işaretlenen toplam item sayısı), TN-E (test performansı) ve CP (bulunan toplam doğrular) puanlarında son test lehine farklılaşma olmuştur. Uygulanan diğer değerlendirmeler de ise ASTT (Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi) ve Dislekside Görülebilecek Hatalar incelendiğinde yine son test lehine farklılaşma olduğu ortaya konmuştur.

Bu sonuçlara dayanarak disleksili bireylerin eğitimine dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların dahil edilmesi hem eğitim süreçlerini hem akademik düzeylerini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Disleksi, Dikkat eğitimi, Seçici dikkat, Yoğunlaştırılmış dikkat

ABSTRACT

Civcik, R. (2023). Evaluation of Selective and Focused Attention Training for Children with Dyslexia. Master's. İstanbul Atlas University Postgraduate Education Institute, Department of Speech and Language Therapy, İstanbul

Purpose

Dyslexia is one of the most common learning disabilities in the world with an incidence of between 5% and 12%, and various studies support that attention deficit Deciciency can be observed in children with dyslexia. Especially the first school age is the period when attention takes shape, and it is very important to support children with learning difficulties such as dyslexia in this regard.

Today, the importance of attention is understood by most instructors and families, but as a result, attention training is not practiced by many people. Especially in the group with learning difficulties, this deficiency is felt more than usual.

This research has been planned in order to improve the level of concentrated and selective attention in children with dyslexia between the ages of 9 and 9.11, and the purpose of this study is to reveal the improvements in reading, writing, calculation and language skills of children with dyslexia with attention training. In addition, it is very important in terms of being the first study conducted on this subject in our country.

Materials and Methods

This study is in the experimental model. The universe of this study is composed of dyslexic individuals within the scope of Konya Three Dimensions Education and Rehabilitation Center. In the sample selection, individuals diagnosed with dyslexia and individuals with normal development were selected. A total of 24 children were selected, 12 with dyslexia and 12 with normal development. Children between the ages of 9 and 9.11 months were included as the age distribution.Dec.

In this study, 13 sessions of attention training were given to children with dyslexia who are the study group. The pretest-posttest experimental model was used in the research. The d2 attention test, Turkish Meaningless Word Repetition test, Dyslexia Error Table were used as data collection tools in the study. The data analysis was performed with the SPSS package program and independent sample t-test was used to test the data.

Findings and Conclusion

As a result of the implemented training program, there was a differentiation in favor of posttest in TN (total number of items marked), TN-E (test performance) and CP (total found verifications) scores from the sub-dimensions of the assessment. Other evaluations applied are ASTT (Turkish Meaningless Word Repetition Test) and when the Errors that can be Seen in Dyslexia are examined, it is revealed that there is a differentiation in favor of posttest again.

Based on these results, it is thought that the inclusion of studies aimed at improving attention skills in the education of individuals with dyslexia may positively affect both their educational processes and their academic levels.

Keywords: Dyslexia, Attention training, Selective attention, Focused attention

1. GİRİŞ VE AMAÇ

1.1 PROBLEM

İlköğretim dönemi, çocukların hayatlarında oldukça önemli rol oynayan bir dönemdir. Bu dönemde çocukların gelişimleri şekillenmekte ve ilk kez somut değerlendirmelere maruz kaldıkları için kendilerinin de farkında olmaya başladıkları dönemdir. Öyle ki, hali hazırda çocukta var olan çeşitli gelişimsel bozukluklar bu dönemdeki eğitim öğretim hayatını derinden etkiler. Bu gelişimsel bozuklukların önemli bir kısmını disleksi diye adlandırılan öğrenme güçlüğü oluşturur.

Disleksi Dünya’da %5 ile %12 arasında görülme sıklığı ile en çok görülen öğrenme güçlüklerinden birisidir ve nörogelişimsel bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir.

Nörolojik kökenli, bazı dikkate değer özellikleri şunlardır: (1) çocuklukta başlar ama aynı zamanda yetişkinlikte de devam eder bu nedenle sonuçları nöropediatri alanının çok ötesine ulaşır, (2) yaygınlığı nedeniyle nüfusun önemli bir bölümünü ilgilendirmekte ve önemli bir toplum sağlığı sorunu oluşturmaktadır, (3) nörolojideki diğer bölümlerin çoğunun aksine, kendini, esas olarak eğitim ortamında gösterir ve kendisini teşhisten tedaviye kadarki sürecin gerekli bir parçası haline getirir. Disleksi her birey için çok değişken (hastanın teşhis edildiği yaşa, klinik bozuklukların yoğunluğuna ve diğer alanlarda (sözlü dil, duyusal-motor, davranışsal ve psikolojik gelişim vb.) olabilmektedir. Bu yüzden teşhisi ve hayat boyu desteklenmesi gerekli bir süreç halinde olabilir (Habib ve diğerleri, 2013).

Disleksili bireyler geleneksel sınıf yaşantıları olmasına rağmen yazılı harfleri, rakamları ve sözcükleri tanımasında sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca tersten okuma veya zayıf yazma becerilerinin olması şeklinde de ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda merkezi sistemden kaynaklandığı düşünülen ciddi düzeyde okuma bozukluğu ile yazılı sözcükleri tanıma ve kavrama sorununun yaşanması şeklinde görülen bir sorundur. Disleksili bireyler normal zekaya sahip olmalarına karşın beklenenden daha düşük okuma performansı gösterirler.

Disleksili bireylerde görülen özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Okuma bozukluğu: Kelime, hece ve harfleri yanlış okuma, kelime unutma.
- İmla bozuklukları: Tek ve iki sesli harf gruplarında imla hataları.

- Yazı bozuklukları: Harfleri doğru kopyalayamama veya yazamama, yazısının okunamaması.

Bunlara eşlik eden bir diğer semptom ise dikkat eksikliğidir. Dikkat öğrenme sürecinin ilk basamağıdır. Dikkatimizi vermediğimiz hiçbir şeyi anlayamaz, öğrenemez veya hatırlayamayız (Yaycı, 2016).

Ellis ve Hunt'a (1993) göre dikkat; "Zihinsel faaliyetin bir durum üzerinde yoğunlaşması, odaklanmasıdır". Birey başlangıçta bilginin farkına varmaz; bu bilgi anlamsız ve henüz yorumlanmamıştır, sadece kısa süre için depolanır. Anlamlı hale getirilmek istenen bu bilgi, işleme sistemi olan kısa süreli belleğe aktarılır. Bu aktarma işlemi sağlayan mekanizma "dikkat"tir. Dikkat uyarıcılar üzerinde bilinçli bir odaklanma sürecidir (Kaymak, 2003).

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma 9 ile 9.11 yaş arası disleksili çocuklarda yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeyini geliştirmek amacıyla planlanmış olup çalışmada normal bir sınıf ortamında görsel materyallerden faydalanarak 13 hafta süreli bir eğitim çalışması planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, dikkat eğitimi ile disleksili çocukların okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerindeki gelişimleri ortaya koymaktır.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme için ön koşul dikkattir. Öğrenilmek istenen konu üzerine dikkat geliştirmek konunun ana kıstası olduğu kabul edilir. Disleksili bireylerin büyük çoğunluğunda görülen dikkat eksikliği, özellikle ilkökul dönemlerindeki öğrenme hayatlarında büyük bir eksiklik meydana getirir. Böylece eğitim öğretim hayatlarında yaşlılarından geride kalmaları olası bir durumdur.

Günümüzde dikkat eksikliğinin önemi hem aileler hem de öğreticiler tarafından bilinmektedir fakat dikkati geliştirmeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle çocuklar için baş etmesi zor bir durum olan disleksinin dikkat eksikliği basamağında yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Bu çalışmada, disleksi tanılı çocuklara dikkat eğitimi verilerek çocukların akademik hayatına büyük ölçüde katkıda bulunulacağı öngörülmektedir. Ayrıca

ülkemizde bu alanda yapılan ilk çalışma olması açısından da oldukça özgün ve önemli bir çalışmadır.



2. GENEL BİLGİLER

2.1 ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme eylemi, kişinin doğduğu günden ölümüne kadar devam eden, gelişim düzeyine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Öğrenme, beyindeki en karmaşık bilişsel işlevleri ifade eder (Lagae, 2008). Öğrenme eylemi belirli bir alanla (okul vb.) veya zamanla sınırlandırılmaz. Öğrenme eylemi herhangi bir bilginin kazanılmasıdır ve bu bilgiyi kazanırken çeşitli problemler yaşanılarak, güçlüğü uğranması da öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir (Shaywitz, 2007). Her çocuğun öğrenme problemine öğrenme güçlüğü ile karıştırılmamalıdır. Örneğin, birinci ve ikinci sınıftaki birçok çocuğun temel becerileri kazanmak için biraz daha zamana ihtiyacı vardır ve bu geçici öğrenme bozukluğudur. Bu geçici öğrenme sorunları sık görülür ve aslında kişisel farklardan kaynaklanan normal olgunlaşma dinamiğini yansıtır. Öğrenme güçlüğü genellikle, geleneksel öğretime, yeterli zekaya ve sosyokültürel fırsatlara rağmen verimli akademik beceriler edinmede beklenmedik, spesifik ve kalıcı bir başarısızlık olarak tanımlanır (Shaywitz, 1998; Hein ve arkadaşları, 2000). DSM-IV'e (1998) göre öğrenme güçlükleri 4 bölüme ayrılır ve bu başlıklar şu şekildedir:

- Matematik güçlüğü (dyscalculia),
- Okuma güçlüğü (dyslexia),
- Yazılı anlatım güçlüğü (dysgraphia)
- Bunların dışında kalan henüz adlandırılmamış öğrenme güçlüğü

Öğrenme güçlüklerinde okula uyum zorluğu ve okul başarısızlığı sık görülen sorunlar arasındadır. Çocuk ruh sağlığı bölümlerine başvuru alan konuların önemli bir kısmını okul başarısızlığı ve uyum zorlukları oluşturmaktadır. Çünkü bu sorunlar kişinin ruh sağlığını, aile ilişkilerini ve çevresiyle olan bağı olumsuz şekilde etkilemektedir.

Okul başarısızlığının birçok nedeni bulunmaktadır. Bunlar arasında kronik hastalıklar, ruhsal bozukluklar, işitme problemleri, görme problemleri, zeka geriliği, aile içi huzursuzluk, motivasyon eksiliği, öğretmenden kaynaklanan problemler gibi çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunların dışında kalan okul başarısızlığına yol açan bir nedenin de öğrenme güçlüğü olduğu bilinmektedir (DSM-IV, 1998).

2.2 DİSLEKSİ

Dünya Sağlık Örgütü'ne (2013) göre; yeterli sosyokültürel fırsatlar, zeka ve bireyin aldığı eğitime rağmen verimli okuma becerisi edinmede meydana gelen hayat boyu devam eden başarı eksikliği disleksi olarak tanımlanmaktadır. Disleksi bireysel özelliklere göre farklılık gösterir. Örneğin aile bilinç durumu, çevresel etmenler, bireyin yapısı, aldığı eğitimin süresi, aldığı eğitimin kalitesi disleksinin yapısını değiştirmektedir. Tüm bu değişkenlere karşın genel manada disleksinin belirtilerini şu maddelerde toplamak mümkündür;

- Konuşmanın olması gerektiği yaşa nazaran gecikmesi,
- Harfleri ve harflere ait sesleri yeterince öğrenememe,
- Sıralı rakamları ezberlemede zorluk çekme,
- Herhangi bir yabancı dili öğrenmede sorun yaşama,
- Yazılı ve sözlü dilde organizasyon sıkıntısı çekme,
- Okuma sırasında akıcısızlık yaşama,
- Uzun okuma metinlerini anlamada ve takip etmede zorluk çekme,
- Yazı yazarken yaşatlarına göre çeşitli şekilde zorlanma,
- Matematiksel işlem gerektiren konularda sıkıntı yaşamadır (Akhtar, 2008; IDA, 2009; Balcı, 2015).

Disleksili kişinin akıcı okuma yapabilmesi için gerekli motivasyona ve zekâya sahip olmasına karşın, okuma sırasında tahmin edilemeyen başarısızlıklar görülmektedir (Shaywitz ve diğerleri, 2003). Bu başarısızlığın nedenleri, bilimsel araştırmalara uzun zaman boyunca konu olmuş ve disleksinin, nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğü olduğunu ortaya koymuşlardır (Snowling, 2000; Hultquist, 2006). Disleksili kişilerin okumayla ilgili bilişsel sürecinin, normal olarak tanımlanan bireylere oranla farklılık göstermesinin yanında genetik faktörler de disleksinin sebepleri arasında sayılmaktadır (DeFries ve Alarcon, 1996; IDA, 2009; Ott, 1997).

2.2.1 Prevelans

Disleksi, dünyanın her yerinde, tüm sosyal sınıflarda ve zekadan bağımsız olarak ortaya çıkar. Bununla birlikte, literatürde belirtilen yaygınlık rakamları oldukça değişken olabilir (yani, okul çağındaki çocukların %5-17'si) (Shaywitz ve diğerleri, 2008). Başka bir çalışmada ise Epidemiyolojik, boylamsal veriler nüfusun %20'sini etkilediğini ve erkek ve kızları eşit

şekilde etkilediğini göstermektedir (Shaywitz ve diğerleri, 2021). Bu değişkenlik muhtemelen (1) değerlendirme yöntemlerinin (yani, test seçiminin ve araştırma türünün klinik pratikte, her bir vakaya bağlı olduğu mu veya klinisyenin seçtiği test bataryasına ve yapılan değerlendirmeye dayalı mı olmasıyla) epidemiyolojik çalışmalarda olduğu gibi test bataryası (Fletcher ve diğerleri, 2019); (2) tanı kriterlerindeki farklılıklar (Wagner ve arkadaşları, 2020) ve (3) çalışmalar arasındaki dilsel ve sosyokültürel/ekonomik farklılıklardan kaynaklanır.

Bir çalışmada, disleksinin İtalya'daki çocukların %3,6-8,5'ini ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocukların %4,5-12'sini etkilediğini ortaya koymuş ve her ülke için oranın değişmesi, o ülkedeki disleksinin tanımı ve tanısındaki farklılıklarla açıklandığı görülmüştür. Birleşik Krallık'ta yapılan bir araştırma, Londra'daki daha az elverişli sosyoekonomik statüdeki çocuklar için %9,3'e kıyasla, Wight Adası'ndaki çocuklarda %3,6'lık bir insidans buldu. ABD, Connecticut'ta gerçekleştirilen geniş bir çalışma (Shaywitz ve diğerleri, 1990), tanı kriterlerinden bağımsız olarak tüm geçmişler bir arada ele alındığında % 17,5'lik bir yaygınlık bulmuştur (Habib ve Graud, 2013). Türkiye'de ise disleksi yaygınlığı ile ilgili olarak yapılmış bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Prevalans cinsiyete göre farklılık gösterebilir, klinisyenler tipik olarak erkeklerin kızlara oranla 2-3 kat daha fazla olduğunu belirtir. Bazı yazarlar cinsiyet farklılıklarının örnekleme yanlılığının bir ürünü olduğunu ileri sürmüşlerdir (yani, erkek çocuklar sınıfta daha yıkıcı olma eğilimindedir ve bu nedenle değerlendirme için daha sık yönlendirilirler) (Shaywitz ve diğerleri, 1990). Bununla birlikte, daha yeni bir meta analiz, dört bağımsız bilimsel araştırmanın aslında önemli ölçüde daha yüksek bir erkek-kadın prevalans oranı (4:1) gözlemlediğini göstermiştir (Rutter ve diğerleri, 2004). Literatürde bahsedilen olası mekanizmalar, nörogelişim sırasında hormonal etkilerdeki farklılıklarla ilgili olabilir (Galaburda ve Habib, 1987).

2.2.2 Nörolojik Etkiler

Disleksi hem çevresel hem de kalıtsaldır (Pennington ve diğerleri, 1996). Aile öyküsü en önemli risk faktörlerinden biridir ve ebeveynleri disleksi olan çocukların yüzde 23 ila yüzde 65'i bu bozukluğa sahip olduğunu bildirmiştir (Scarborough, 1998). Etkilenen kişilerin ikiz kardeşleri arasındaki oran yaklaşık yüzde 40 ve yüzde 27 ile 49 arasında değişen ebeveyn oranı bulunmuştur (Pennington ve diğerleri, 1996). Etkilenen kardeşlerin erken teşhisi ve genellikle etkilenen yetişkinlerin gecikmiş olsa da tespiti için fırsatlar sağlar. Çalışmalar, dislekside

etkilenen bölge olarak 6 ve 15. kromozomlardaki lokusları gösterir (Cardon ve diğerleri, 1994; Grigorenko ve diğerleri 1997).

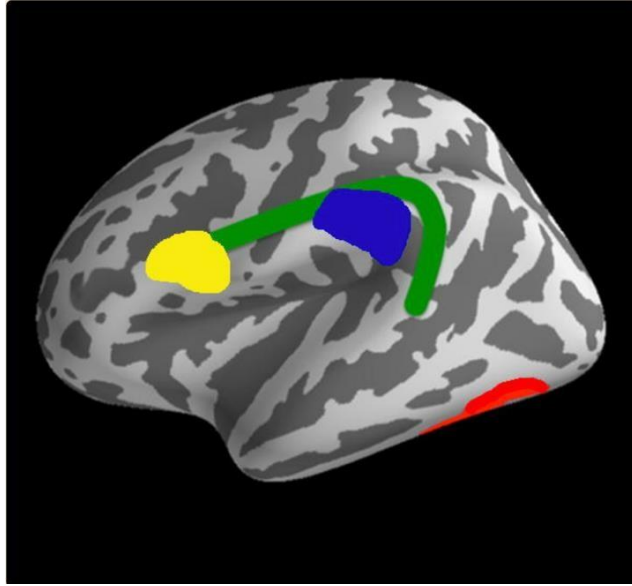
2.2.3 Bilişsel Etkiler

Bir metinden anlam çıkarma sürecini hem okumak, hem görsel-algısal hem de dilsel süreçleri içerir (Stein ve diğerleri, 1993). Görsel sisteme, dil sistemine ve bu sistemler içindeki uyaranların zamansal olarak işlenmesi gibi diğer faktörlere dayanan disleksi teorileri öne sürülmüştür (Tallal ve diğerleri, 1982; Stein ve diğerleri, 1997). Diğer sistem ve süreçlerin katkıları ne olursa olsun, disleksideki merkezi zorluğun dil sisteminin belirli bir bileşenindeki, konuşma seslerini işlemekle meşgul olan fonolojik modüldeki bir eksikliği yansıttığı konusunda alandaki araştırmacılar arasında güçlü bir fikir birliği vardır (Fletcher ve diğerleri, 1998; Share ve diğerleri, 1995). Fonolojik eksiklik hipotezine göre, disleksisi olan kişiler hem yazılı hem de sözlü kelimelerin daha küçük ses birimlerine bölünebileceği ve aslında basılı kelimeyi oluşturan harflerin konuşulan kelimedede duyulan sesleri temsil ettiği konusunda bir farkındalık geliştirmekte zorluk çekerler.

Fonolojik eksiklik teorisi, disleksinin temel eksikliğiyle ilgili en birleştirici hipotez, bu bireylerin konuşma seslerinin temsilinde, depolanmasında ve/veya geri alınmasında belirli bozuklukları olduğudur (Ramus, 2003; Snowling, 2001). Okuma kazanımı, bir çocuğun yazılı harfler (imla) ve bunlara karşılık gelen sesler (fonoloji) arasındaki eşleştirmeyi öğrenmesini gerektirir (Jorm ve diğerleri, 1984; Share, 1995). Zamanla, yetkin okuyucular iki farklı nörolingüistik süreç türünü entegre ederek dilsel repertuarlarını genişletirler (Castles ve diğerleri, 1999; Manis ve diğerleri, 1997; Seidenburg, 1993). İlk süreç imla ustalığıdır; kelimelerin görsel formlarını şekiller, harfler ve kelimelerdeki sıraları açısından işleme yeteneğidir. İmla ustalığı sayesinde, kelimeler anlam kazandırmak için bileşen seslerinden ziyade bir bütün olarak işlenir. İkinci süreç, fonolojik ustalık, yabancı kelimeler için harfleri seslere (yani fonemlere) çevirme yeteneğidir. Bir çocuk okumayı öğrenirken tüm kelimeler tanıdık olmadığı için, fonolojik bilginin temsili ve kullanımındaki bir sorun kaçınılmaz olarak okumanın edinimini engeller (Brady ve diğerleri, 1987; Bryant ve diğerleri, 1990; Goswami, 2000). Birleşen kanıtlar, DD'nin fonolojik bir eksikliğin birkaç fenotipik tezahüründen biri ile karakterize edilebileceğini göstermektedir.

2.2.4 Disleksinin Nöroanatomi

Okuma, çoklu görsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin bütünleşmesini gerektiren karmaşık ve yavaş öğrenilen bir beceridir (Norton ve arkadaşları, 2015). Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI), elektroensefalografi (EEG) ve manyetoensefalografi (MEG) dahil olmak üzere nörogörüntüleme yöntemleri, okuma görevinde aktif yer alan beyin bölgelerini ortaya koyar. Tipik olarak okuyan yetişkinlerde, bu bölgeler dilin baskın olduğu sol hemisfere lateralize edilir ve alt frontal, üst ve orta temporal ve temporo-parietal bölgeleri içerir (Prisce, 2012). Ek olarak, deneyimli okuyucular sol fusiform girusun, görsel kelime formu alanı olarak adlandırılan bir alanını da okurken dahil ederler (Cantlon ve diğerleri, 2011; Vogel ve diğerleri, 2014). Bu okuma ağı (Şekil 1) çocuklar hem özel okuma becerileri hem de okumayla ilgili diğer beceriler kazandıkça yıllar içinde gelişir. Okuma ağının bileşenlerini birbirine bağlayan beyaz madde yolları, difüzyon tensör görüntüleme (DTI) ile boyut ve güç olarak ölçülebilir. Okumayla ilgili başlıca yollar arasında frontal ve temporal dil bölgelerini birbirine bağlayan sol kavisli/superior longitudinal fasikül, oksipital ve temporal lobları birbirine bağlayan inferior longitudinal fasikül ve korteksi subkortikal yapılara bağlayan korona radiata yer alır (Vandermoaten ve arkadaşları, 2012).



Şekil 1 Okuma sırasında beynin sol yarıküredeki yönlerinin şematik gösterimi (Norton ve ark, 2015)

Alt frontal gyrus (sarı) ve alt parietal alan (mavi) kavisli fasikül (yeşil) ile gösterilmiştir. Görsel kelime form alanını içeren fusiform gyrus kırmızı renktedir. Bu bölgeler, dislekside işlev veya yapı açısından en yaygın atipik olarak bulunan bölgelerdir.

Yapılan çalışmalarda anterior inferofrontal alanın üçüncü okuma nöronal ağ olabileceği çıkarımı yapılmaktadır (Ozernov ve Gaab, 2016). Bu nöronal ağın okuma becerisi üzerindeki görevi hala tartışmalı olsa da fonolojik süreçler, okuduğunu anlama, leksikal ve semantik erişim, yürütücü işlevler ile dikkat ve planlama gibi üst düzey bilişsel süreçlere dahil olabileceği belirtilmiştir (Dehaene, 2014; Price, 2012). Gelişimsel disleksili bireylerde bu bölgede düşük aktivasyon ve sağ inferior frontal bölgelerde ise yüksek aktivasyon olduğu kayıtlara geçmiştir (Aron, Robbins ve Poldrack, 2004).

Başka bir açılımda dislekside, sol beynin işlev bozukluğunun anatomik bölgesi olduğu varsayılmıştır. 128 bireyle yürütülen bir meta-analizde, en fazla yetersiz aktivasyon gösteren bölge alt parietal olarak bulundu; bunlar sol hemisferin üst, orta ve alt temporal ve fusiform bölgeleri. Sol frontal anormalliklerle ilgili olarak, inferior frontal girusta yetersiz aktivasyon ve birincil motor korteks ve ön insulada aşırı aktivasyon da rapor edilmiştir (Richlan ve diğerleri, 2010).

2.2.5 Prognoz

Okumayı öğrenmeyle ilgili işlevsel bölgeler geniş bir ağın parçasını oluşturduğundan dolayı, disleksi diğer gelişimsel bozukluklarla birlikte ortaya çıkabilir. Disleksinin prognozu kısmen aşağıdaki komorbiditelere bağlıdır:

(1) Gelişimsel disfazi (spesifik dil bozukluğu): Disleksik çocukların sıklıkla sözlü ifade edici ve/veya alıcı dil gecikmesi ve güçlükleri öyküsü vardır ve ebeveynleri tipik olarak ses segmenti karışıklıklarını bildirirler ve birçok kişinin disfazik çocukları daha sonra disleksiye döner (Tallal ve diğerleri, 1993).

(2) Gelişimsel dispraksi (gelişimsel koordinasyon bozukluğu): Disleksik çocuklar genellikle denge ve top oynama becerilerinde, ayakkabı bağcığı bağlamada vb. zorluklar yaşarlar ve sıklıkla “beceriksiz” görünürler. Motor bozukluklar, özellikle erkeklerde (%30-50) yaygındır. Motor koordinasyon bozuklukları, spesifik semptomlar temelinde teşhis edilebilir. Örneğin ideomotor dispraksi gibi (jestlerle ilgili bir hareketi seçme, planlama, sıralama ve yürütme becerisinde zorluk; parçaları tek bir varlıkta oluşturma zorluğu, yapısal dispraksi, vb. gibi). Ancak disleksinin prognozu ile ilgili en önemli özellik, bir disgrafinin varlığı veya

olmamasıdır. Bu tür eksiklikleri ölçmek ve psikomotor terapi sırasında ilerlemelerini izlemek için BHK Testi (veya Çocukların El Yazısı için Kısa Değerlendirme Ölçeği) gibi standartlaştırılmış testler yapılmalıdır (Charles ve diğerleri, 2003).

(3) Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB): Bu nörolojik bozukluk, disleksisi olan her beş çocuktan birini, özellikle görsel semptomları olan çocukları etkiler (genel çocuk popülasyonu ile karşılaştırıldığında onda bir oranındadır); dikkati (örneğin, konsantrasyon ve işleyen bellekte güçlükler, dikkat dağınıklığı) ve davranışı (örneğin, motor huzursuzluk, dürtüleri engellemede güçlükler) etkiler ve genel öğrenmeyi zorlaştırabilir;

(4) Duygulanım bozuklukları: Disleksili çocuklar düşük benlik saygısına, motivasyon sorunlarına, depresyona ve kaygıya eğilimlidir (Habib ve diğerleri, 2013).

(5) Diskalkuli: bu gelişimsel yetersizlik, özellikle matematik öğrenimini etkiler ve bazı disleksi vakalarında görülür (Habib ve diğerleri, 2013).

(6) Gelişimsel Gerstmann sendromu: bu nörolojik bozukluk dört semptomdan oluşan bir takımyıldız ile karakterize edilir (disgrafi, diskalkuli, parmak agnozisi ve sol-sağ oryantasyon bozukluğu) (Habib ve diğerleri, 2013).

(7) Entelektüel yetenek (Habib ve diğerleri, 2013).

2.2.6 Tedavi

Disleksi oldukça karmaşık ve değişkendir. Her birey kendi içinde benzersizdir. Kapsamlı testler mümkün olduğu kadar erken yapılmalı ve her vaka için destekleyici programlar düzenlenmelidir. Tedavi, uygun multidisipliner bir ekip (bir nörolog, bir çocuk doktoru, bir eğitim psikoloğu, uzman eğitimciler, konuşma terapistleri ve diğer profesyoneller) tarafından ve okuldan, ebeveynlerden ve velilerden aktif katılım ile yönetilmelidir. Birey kesinlikle destek eğitime teşvik edilmelidir. Eğitim yoğun olmalı ve içeriği açık, anlaşılır olmalıdır (Torgesen ve diğerleri, 2001). Literatürdeki çeşitli müdahalelerinin bir meta-analizini yürüten Ulusal Okuma Panelinden elde edilen bilimsel kanıtlar, farklı tedavi yöntemleri arasında fonetik temelli öğretimin açık ara en etkili olduğunu göstermektedir (Ehri ve diğerleri, 2001). Panel ayrıca haftada 5 ila 18 saat arasında ideal bir eğitim süresi ve küçük gruplar halinde eğitim önermektedir (küçük grup eğitimiyle bireysel eğitimin etkililiği aynı olduğu görülmüştür).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen daha yeni gözlemler ise ses bilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkili yeni tedavi türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Merzenich ve diğerleri, 1996; Tallal ve diğerleri, 1996). Tallal ve arkadaşları (1996) ifade edici dil güçlüğü çeken çocuklar için (yani, belirli dil bozukluğu) geçici olarak değiştirilmiş akustik uyarlarla günlük "video oyunu" eğitiminin kullanılmasını önerdiler (FastForWord®). Bu yazarlar, bu tür yoğun eğitimin konuşmanın zamansal işlenmesinde bir gelişme sağladığını ve bunun da daha sonra dil işlemeyi ve okumayı iyileştirdiğini iddia etmektedir. Yöntemin birçok spesifik dil sorunu olan çocuklar için işe yaradığı görülmüştür (Gillam ve diğerleri, 2001; Hook ve diğerleri, 2001). Bu yöntemin etkinliği diğer klasik fonetik temelli yöntemlere benzemektedir. Bazı yazarlar, klinik etkinliğinin temelini sorguladılar ve gelişmelere aslında eğitimin doğasında bulunan ses bilgisinin egzersize aracılık edebileceğini ne sürdüler (kendi başına hızlı geçici akustik uyarların aksine). Spesifik olarak disleksik ocuklarla FastForWord® yönteminin Fransızca versiyonunu değerlendiren bir çalışmada ne sürülmüştür (Habib ve diğerleri, 2002; Joly ve diğerleri, 2008).

Disleksinin sensorimotor işlev bozukluğu teorisine (Nicolson ve diğerleri, 2001) dayalı artikülatör eğitim egzersizlerini içeren diğer fonetik tabanlı işitsel müdahale programları önerilmiştir (Joly Pottuz ve diğerleri, 2008). Bu tür alıştırmalar, ocuk aynanın önünde çeşitli dil seslerini telaffuz ettiği ve artiklatrn konumunu ve sesini kendi kendine dzeltebildiği için propriyoseptif geribildirim üzerine kuruludur. 8 haftalık eğitimden sonra, bu birleşik yöntemin (artikülasyon + işitsel müdahale) tek başına işitsel eğitimden daha etkili olduğu bulundu. Bunun bazı durumlarda artikülasyon egzersizlerinin de etkili olabileceğini düşündürdü (Habib ve diğerleri, 2013).

2.3 DİKKAT

Dikkat kelimesi köken olarak incelendiğinde Latince “concentrare” kelimesinden türemektedir. Almanca “aufmerksamkeit”, İngilizce “attention” kelimelerine karşılık gelmektedir. Herhangi bir duruma ya da nesneye dikkat toplamayı içerir (Akbaş,1995).

Dikkatin tanımları farklı şekillerde yapılabilmektedir:

1. “Periferik seviyede algılanan materyali düzenleme ve seçme yeteneğidir”,
2. “Organizmanın çevreden bilgi toplamak için kullandığı stratejidir”
3. “Algının, iradenin, motivasyonun ve bilişin içinde bulunduğu, problem zmede anlamlı ve etkin bir yoldur”

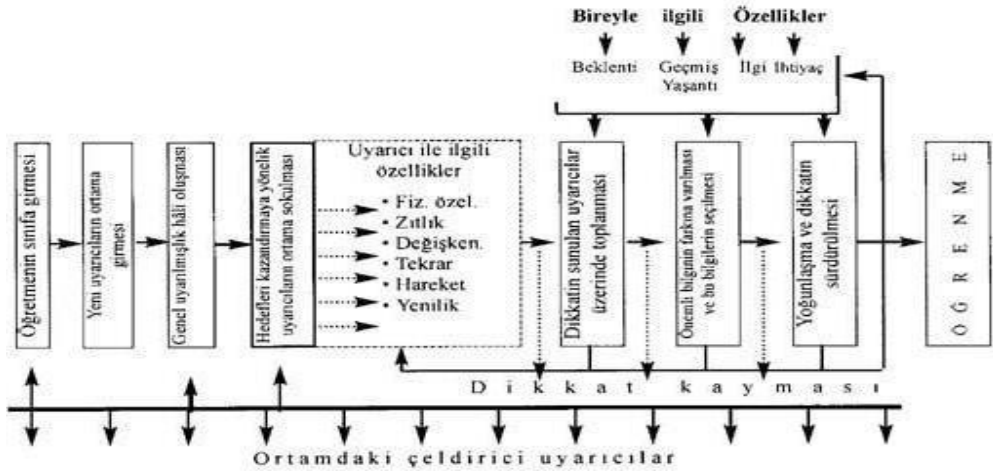
Bu tanımların hepsi dikkati aktif bir süreç olarak değerlendirmektedir (Motavallı, 2000). Irak ve Karakaş (2002) psikoloji biliminde dikkati, kişinin duyu organları ile ulaşabildiği ve farkında olduğu kişisel çevresindeki uyarıcıya zihinsel olarak alıcılarını yönlendirmesidir şeklinde tanımlamıştır.

Kolb ve Winshaw'a (1996) göre dikkat, bir sinir sistemi işlevidir ve birçok uyarın arasından o anki ihtiyaç ve amacına göre ilgilenmeyi sağlar (Yaycı, 2007).

Chabot ve Chabot (2004) dikkati, öğrenme sürecinin sadece ilk adımını değil, muhtemelen uyarana en tepkili olanı olduğunu belirtir. Duyguların her zaman dikkat mekanizması üzerinde etkisi olduğu kabul edilmektedir. Örnek verilecek olursa, negatif yüklü olan öğelerin dikkati kendine çekme gücü vardır. Bu durumu anlamak adına bir grup bilim adamı bir deney geliştirmiştir. Bu deneyde bazı resimler arasından bir saldırganın kimliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle deneklere çiçekler içinde bir yılan olan resim ikinci olarak da yılanlar içinde bir çiçek resmi gösterilmiştir. Denekler çiçekler arasındaki yılanı, yılanlar arasındaki bir çiçek remine göre daha hızlı tespit ettikleri görülmüştür. Araştırmacılar; negatif yüklü ve korkutucu saldırganın, zararsız bir saldırgana oranla tespit edilme süresinin daha hızlı olduğunu ortaya koymuşlar.

Aydın (2001) dikkatin seçici bir filtre olduğunu söylemiştir. Yani dikkatin elek gibi kişi için önem arz eden uyarıları alıp diğerlerini elediğini ifade eder. Dikkat, gereksinimler ve iç yaşantı bakımından anlamlılık ve uygunluk durumuna göre duyuşal kayıtın kısa süreli belleğe oradan da uzun süreli belleğe aktarılıp aktarılmayacağını belirler.

Başka bir bilgiye göre de dikkat, sadece uyarını fark etmek değil algılanan uyarıcıyı filtreleyebilmek ve dengede tutmaktır (Ratey, 2001).



Şekil 2 Öğrenme-Öğretmede Dikkat Süreci (Öztürk, 2004)

2.4 DİKKAT TÜRLERİ

Dikkat istemli ve istemsiz olmak üzere iki bileşene ayrılmıştır (Nijokiktjen,1988). İstemli dikkatin tanımı şu şekilde yapılmaktadır; kişinin kendi isteyerek dikkatini yönlendmesidir. Bu yüzden bir şeye olan motivasyon ve bireyin ilgisiyle doğrudan bağlantılıdır. Dikkat gelişiminin temeli de istemli dikkatin gelişimine bağlıdır. İstemsiz dikkatin tanımı ise şu şekildedir; bireyin kendi isteği ve çabası olmadan çevredeki bazı nesnelere veya olaylar kişinin ilgi alanına uyarıcı niteliğinde eforsuz bir şekilde dahil olmasıdır. Bu dikkat türünün oluşmasında duygudurum ve dürtü gibi çeşitli süreçler rol alabilmektedir (Pashler, 1998).

James 'e (1983) göre dikkati iki bileşende oluşur bunlar; düşünsel dikkat ve duyuşsal dikkattir. Düşünsel dikkat zihni, duyuşsal dikkat ise dış uyarı etkisiyle oluşandır. Conway'e (2014) göre ise dikkat, yönlendirilmiş dikkat, yönetici dikkat, sürekli dikkat ve seçici dikkat dahil birçok bölümden oluşan karmaşık bir sistemdir. Dikkat niteliksel özelliklerine göre sürekli dikkat, seçici dikkat, bölünmüş dikkat ve yoğunlaştırılmış dikkat olarak incelenmektedir.

2.4.1 Sürekli Dikkat

Uzun süreler boyunca bir göreve dikkati sürdürmek, sürekli dikkat olarak adlandırılır. Bu görev bağlamında performans göstermenin güvenlik görevlileri, hava trafik kontrolörleri ve benzerlerinde çok verimli olacağı öngörülmektedir. Uyanıklık olarak da adlandırılan sürekli dikkat, zaman içinde sürdürülen seçici dikkat olarak tanımlanabilir. Konsantrasyonu zaman içinde sürdürmek zahmetlidir ve dikkatin kontrolününün iyi olmasını gerektirir (Mc Downd ve diğerleri, 2007).

Dikkati dağıtan düşünceler veya çevresel olaylar, dikkati odak noktasından uzaklaştırır. Deneysel olarak sürekli dikkat, tipik olarak nadir bir hedefin ortaya çıkması için insanların hızlı bir şekilde sunulan uzun bir bilgi akışını izlemesini sağlayarak ölçülür. Dikkat kısa bir süreliğine bile dağılırsa, hedef bilgilerin kaçırılması muhtemeldir. Dikkati sürdürme zorluğu zamanla arttığından, hedef bilgilerinin kaybolma olasılığı görevde zamanla artar. Sürekli dikkatin zaman içindeki bu azalan etkinliğine uyanıklık azalması denir (Oken ve diğerleri, 2006). Diğer dikkat türlerinde olduğu gibi, sürekli dikkatin etkinliği, diğer faktörlerin yanı sıra yorgunluk ve stresten etkilenir. Bu diğer faktörlerden bazıları, hedef bilgilerin sunulma sıklığını ve hedef konumun tahmin edilebilirliği. Örneğin, Mouloua ve Parasuraman (1995), hedef sunum sıklığı nadir olduğunda ve hedeflerin sunulacağı yer hakkında belirsizlik olduğunda teyakkuz düşüşlerinin daha büyük olduğunu bulmuştur. Görev parametrelerinin bu manipülasyonlarının her ikisi de dikkatin dağılmasının bir hedefi kaçırma olasılığının artmasına yol açmasını daha olası kılar. Genel olarak, dikkat yalnızca sınırlı bir süre için korunabilir, ancak molalar zaman içinde dikkati sürdürme yeteneğini yenileyebilir (Mc Downd ve diğerleri, 2007).

2.4.2 Seçici Dikkat

Davranışsal açıdan ilgili olmayan birçok dış uyarının, düşüncelerin, bellekteki anıların arasından davranışsal açıdan uygun olanların seçilmesini sağlayan, beynin zihinsel yeteneğine seçici dikkat denir (Corbetta, 1998). Sternberg'e (1996) göre seçici dikkat diğer uyarıcıların göz ardı edilip dikkatin seçilen belli bir uyarıcıya doğru yönelmesi durumudur.

Yapılacak olan işin bağlamı seçici dikkat gerektirdiğinde, kişi çevrede bulunan diğer bilgi kaynaklarını işlemek yerine, işlemek için yalnızca bir bilgi kaynağına odaklanır. Örneğin, bir havaalanı bekleme salonunda kitap okuyorsanız, çevrenizdeki insanların konuşmaları duyulmaz veya yolcu salonunda aceleyle koşan insanları izlenmez. Yani odak noktanız

dışındaki bilgiler işlenmez ve bunun farkında bile olunmaz. Anlık dikkati korumak oldukça zahmetli bir süreçtir ve her zaman aynı oranda korunmaz. Seçici dikkatteki azalma bireyde davranışsal verimliliği azaltır. Örneğin kitap okurken seçici dikkat kullanılır ve dikkat dağıldığında okuma aynı bölümü okuma süresi uzar veya anlamayı zorlaştırabilir (McDowd, 2007).

Seçici dikkat ile ilgilenen araştırmacılar genellikle, bazıları alakalı ve bazıları alakasız olmak üzere çoklu uyaranları içeren görevler sunarak seçimin kontrolünü ölçmüştür. Birey, yalnızca ilgili bilgileri içeren bir görevi yerine getirmeye ve ilgisiz bilgileri göz ardı etmeye çalışır. Bu nedenle, hedef/çelişki benzerliği, seçim kolaylığının belirlenmesinde önemli bir değişkendir (O'Conner ve diğerleri, 2000).

Diğer bir önemli değişken ise hedef yerinin öngörülebilirliğidir. Bir hedef her zaman aynı konumda sunulursa veya yaklaşmakta olan hedefin konumu gösterilirse, o zaman seçilmesi ve tanımlanması daha hızlı olabilir ve dikkat az etki eder (Degerman ve diğerleri, 2006). Dikkatin uzamsal olarak odaklanması veya dikkatin nereye odaklanacağını bilmesi, verimli ve hızlı davranış için kritik öneme sahiptir. Bunun hem görsel bilgi hem de işitsel bilgi için doğru olduğu gösterilmiştir.

Ayrıca çeldirici bilginin öngörülebilirliği, dikkatin hedef bilgi üzerinde odaklanma sürecini belirlemede de önemlidir. Hem görsel hem de işitsel modalitede, dikkat dağıtıcı bilgiler rastgele veya öngörülemeyen aralıklarla sunulmasına karşın düzenli ve öngörülebilir aralıklarla sunulursa seçici dikkatin korunabilme ihtimali daha yüksektir (Connor ve diğerleri, 2004).

Seçici dikkat seviyesi yüksek olan bireyler; dikkatini amacı doğrultusundaki uyarılara yönlendirebilirken, seçici dikkat seviyesi düşük olan veya dikkat eksikliği bulunan bireyler çevredeki amacından farklı olan uyarıcıya yönlendirebilmektedir (Yaycı, 2007).

Bilgi işlem modeli dikkati; bölünmüş dikkat, seçici dikkat ve sürdürülen dikkat olarak ayırmaktadır. Seçici dikkat bir noktada dikkatin odaklanmasını tanımlarken, bölünmüş dikkat eş zamanlı birden çok uyarının arasında dikkatin paylaşımını tanımlar. Sürdürülen dikkat ise bireyin belirli bir zaman sonra performansını sürdürme yeteneği olarak bilinir (Sergeant 1996).

2.4.3 Bölünmüş dikkat

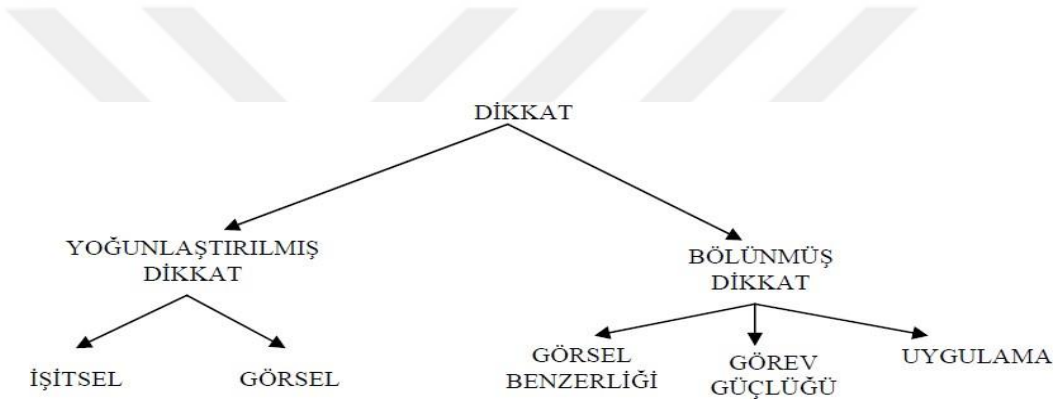
Bir kişi aynı anda birden fazla bilgi kaynağını işlerken veya aynı anda birden fazla görevi gerçekleştirirken dikkatin bölündüğü söylenir. Seçici dikkatle ilişkili ilkelerin çoğu, dikkatin işlenmesi için birden fazla odak olması dışında, bölünmüş dikkat durumlarında da

geçerlidir. İnsanlar, aynı anda birden fazla görevi yerine getirmekte son derece başarılıdır. Araba sürerken sohbet edilmesi, televizyon seyredirken örgü örülmesi, gün içindeki olayları düşünerek yemek hazırlanması vb. Çoğu durumda, görevlerin her birinin ayrı ayrı gerçekleştirildiği koşullara göre performansta çok az veya hiç azalma olmadan iki görev aynı anda gerçekleştirilebilir. Ancak, görevler zorsa ve mevcut kapasitenin sınırlarına yaklaşıyorsa, görevlerden birinin veya her ikisinin performansı düşebilir. Bu düşüşe sıklıkla bölünmüş dikkat eksikliği veya ikili görev eksikliği denir (Mcdownnd ve diğerleri, 2007).

Kapasite modelleri, büyük ölçüde bölünmüş dikkat performansını anlamak ve açıklamak için geliştirilmiştir. Modeller, kapasite ve kaynaklar terimlerinin sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görmekteyiz. Kapasite modellerinin iki ana kategorisi vardır: tek farklılaşmamış bir dikkat kaynağı öne sürenler ve çoklu bağımsız dikkat kaynakları önerenler. Kahneman'ın ilk modeli farklılaşmamış bir kaynak içermekteydi (Mcdownnd ve joan, 2007). Ancak bu model, bazı görev birleşimlerinin neden diğerlerinden daha kolay olduğunu veya bazı zor görevlerin neden birlikte sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilebildiğini açıklayamamaktaydı. Kapasite modelleri için daha ileri teorik gelişmeler, Wickens (1984)'in çoklu kaynak modeli gibi modellere yol açtı. Bu modelde kaynaklar çok boyutlu olmaktadır. Wickens dört kaynak boyutu önerdi: modalite (işitsel, görsel), işlem aşaması (kodlama, merkezi işlem, yanıtlama), bilgi kodu (uzaysal, sözlü) ve yanıt modu (manuel, sesli). Bu teoride, bölünmüş bir dikkat durumunda eşzamanlı olarak gerçekleştirilen görevler, her bir görevin diğeriyle aynı kaynaklardan yararlanması ölçüsünde birbiriyle etkileşime girecektir. Tersine, iki görev farklı kaynak boyutlarını içeriyorsa, bu görevler aynı anda çok az zorlukla gerçekleştirilmelidir. Deneysel bulgular görevlerin gerektirdiği işlem alanları olmasına rağmen, genel olarak Wickens'in modelini destekledikleri görülmüştür (Allais ve diğerleri, 2006; VanRullen ve diğerleri, 2004).

Bölünmüş dikkat performansını etkileyen diğer faktörler, ikili görev eksikliğini artırma eğiliminde olan yorgunluk ve ikili görev eksikliğinin büyüklüğünü azaltma eğiliminde olan iki göreve aşinalık gibi bireysel değişkenleri içerir. Bireysel görevlerle pratik yapmak ve bunları aynı anda yerine getirmek, ikili görev açığının büyüklüğünü de azaltabilmektedir. Çoğu zaman görevler ayrı kaynaklar gerektirse bile, bunları birlikte gerçekleştiririnin bir uyum maliyeti olmaktadır (Lien ve diğerleri, 2003; Ruthruff ve diğerleri, 2006). Yani, aynı anda iki görevi koordine etme ve yürütme sürecinin kendisi kaynak gerektiren bir görevdir ve bir miktar ikili görev açığı üretebilmekte olduğu görülmüştür.

Otomobil kullanmak, insanların gerçekleştirdiği en karmaşık bölünmüş dikkat görevlerinden biridir. Araba kullanmayı öğrenmiş olanlar, bölünmüş dikkat performansının verimliliğine uygulamanın katkısını anlayabilmektedir; birden fazla bileşeni içeren inanılmaz derecede karmaşık bir görev olarak başlayan şey, görev gereksinimlerinin kendileri değişmemiş olsa bile neredeyse ikinci doğa haline gelmektedir. Kaynak teorisi açısından, iki görevle tekrarlanan uygulama, daha tanıdık, daha verimli ve daha az kaynak talep ederek performansın daha otomatik hale gelmesini sağlar. Karmaşık görevlerle ilgili yeterli deneyimden sonra, bunları gerçekleştirmek için artık mevcut kaynaklara ihtiyaç duymazlar; neredeyse otomatik hale gelir ve diğer görevler için kaynakları serbest bıraktığı görülür. (McDownd ve diğerleri, 2007).



Şekil 3 Yoğunlaştırılmış ve Bölünmüş Dikkat Arasındaki Farklar (Eysenck, 2001)

2.4.4 Yoğunlaştırılmış Dikkat

Çevredeki birçok uyarıcı arasından seçilen uyarıcıya yoğunlaşma becerisidir. Yoğunlaştırılmış ve bölünmüş dikkat karşılaştırması şekil 3'te belirtilmiştir. Yoğunlaştırılmış dikkatte bireye eş zamanlı sunulan iki veya ikiden fazla uyarıcı içinden sadece birine odaklanması istenir. Bölünmüş dikkatte ise kişiye sunulan iki uyarının ikisine de tepkide bulunması ve dikkat edilmesi beklenir.

Korkmaz'a (2000) göre yoğunlaştırılmış dikkatin alt bileşeni olan sözel dikkat, çok fazla ön çalışma gerektirir ve eğitimle geliştirilebilir. Tsotsos'a (2011) göre görsel dikkat ise görsel bir materyalle verilen uyarıcıya konsantre olabilme yeteneğidir.

2.5 DİKKATİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Dikkati etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurları uyarıcı ve birey olarak iki gruba ayırabiliriz.

2.5.1 Uyarıcıya Bağlı özellikler

Renk: Silik renklere canlı renkler her zaman daha çok dikkat çeker. Bu sebeple dikkat çekilmesi istenen birçok yerde göz alıcı renkler tercih edilir (Özbay, 2003). Renkler yerine göre kullanılmalıdır. Örneğin, küçük sınıflarda pembe ve tonları, büyük sınıflarda ise mavi ve tonları kullanılması önerilmektedir. Bu sayede öğrenmenin daha etkili olacağı bulunmuştur (Ünal & Ada, 2001).

Zıtlık: Benzer özellikler ve alışılmış şeyler duyuşal uyarımı tetikler. Zıt olan şeyler çabuk fark edilir. Şekil-zemin ilişkisi buna örnek teşkil eder (Morgan, 1993).

Şiddet: Uyarıcı şiddeti algıda artırım sağlar. Kuvvetli koku, ani gürültü ve yüksek ses daha fazla dikkat çeker.

Parlaklık: Parlak renk ve ışık canlıların dikkatini daha çok çeker.

Büyükölük: Uyarıcıyı ne kadar büyük tutarsak o kadar fazla dikkat çeker. Örneğin gazete veya dergilerde başlıklar dikkat çekmesi için büyük yazılır (Özbay,2003).

Değişkenlik: Uyarının şiddetinde yapılan değişiklikler her zaman dikkat çekicidir. Örneğin herhangi bir sesin aniden yükselmesi, önünüzde koşan birinin aniden durması gibi.

Tekrar: Uyarıcıda tekrara gidilmesi fark edilme oranını artırır.

Yenilik: Alışıla gelmemiş farklı uyarıcılar daha çabuk fark edilir. Örneğin; uçak taşıyan bir tır yeni ve alışılmamıştır (Özbay, 2003).

2.5.2 Bireysel Özellikler

Bireyin ilgisi: Bireyin kişisel ilgi alanını içeren konular daha fazla dikkatini çeker. Gebenin bebekler, çocuğun oyuncaklar, mühendisin binalar, okuyucunun da kitaplar ilgisini çeker (Karahana, 2008).

Geçmiş yaşantı: Hunt (1993)'e göre kişinin aşına olduğu, özelliklerini bildiği uyarıcıları daha çabuk fark eder.

Bireyin ihtiyaçları: Kişinin bulunduğu durum, ihtiyaçları doğrultusunda hareket eder ve ilgisini çeker. Örneğin, açsa yemek, susamışsa suyu hemen fark eder (Mesulam, 2004).

Öğretmen sınıfta anlatacağı konuya günlük hayatta ne gibi ihtiyaçları olacağı ve kazanımlarının ne olduğunu anlatırsa, öğrencilerin dikkatini daha kolay çekebilir (Karahana, 2008).

Beklentiler: Bireysel olarak önem taşıyan uyarıcılar daha çabuk fark edilir. Örneğin, öğretmen dersin hedeflerinden ve konunun önemli noktalarından bahsederek beklenti oluşturur. Nickel'e (1991) göre öğretmen beklenti düzeyinin çocuğun gelişim düzeyiyle uygun olması gerektiğini belirtmiştir. (Kaymak, 2003).

2.6 DİKKAT TEORİLERİ

2.6.1 Posner'ın Dikkat Ağları Teorisi

Davranışsal ve beyin görüntüleme çalışmalarına dayanarak, Posner ve meslektaşları dikkatin ayrı işlevlerinin (1) uyarma, (2) yönlendirme ve (3) yürütücü kontrol olduğunu öne sürmüşlerdir. Uyarı verme, yeşile dönmesi beklentisiyle kırmızı bir trafik ışığını izlemek gibi, beklenen bir olaya beklentiyle odaklanma yeteneğidir. Dikkatiniz dağılırsa, arkanızdaki sürücü korna çalarak ışığın yeşile döndüğünü size bildirebilir. Bu uyarma yeteneği beyin talamik, ön ve parietal bölgeleri tarafından desteklenir ve locus coeruleus'tan norepinefrin tarafından düzenlenir (Fan ve diğerleri, 2004; Fan ve diğerleri, 2005).

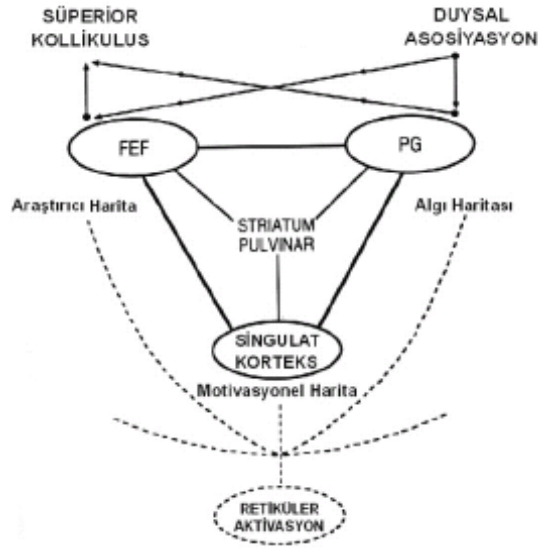
Dikkatin yönlendirme işlevi, birçok olası kaynak arasından işleme için bir bilgi kaynağının seçilmesine izin verir. Gürültülü bir restoranda, genellikle çevrenizdeki koşuşturmacaya değil, arkadaşınızın konuşmasına katılabilirsiniz. Bu yönlendirme yeteneği, beyin üstün parietal lobu, temporal parietal bileşkesi ve ön görme alanları ile bağlantılıdır ve bazal ön beyinden gelen kolinerjik girdilerle modüle edildiği düşünülmektedir. Son olarak, iki şeyi aynı anda yapmak, yeni bir görevi yerine getirmek veya bir yanıt vermeden önce bir durumun tüm yönlerini değerlendirmek gibi daha karmaşık davranışsal tepkiler gerekli olduğunda, yönetici kontrol dikkati devreye girer. Örneğin, bir golf vuruşunu öğrenmenin ilk aşamalarında, başarılı bir vuruş yapmak için dikkat edilmesi ve izlenmesi gereken birçok şey vardır. Yürütücü kontrol işlevleri sırasında aktif olan beyin alanları, dopamin tarafından yönetilen ön singulat korteks ve lateral prefrontal korteksi içerir (McDownd ve diğerleri, 2007).

Özetle birinci ağ amaca yönelik davranışın denetimi yani otomatik yanıtların verilmesiyle ilişkilendirilmiş olan yönetici denetim ağıdır. İkinci ağ, tepkiye hazırlılık ve uyanıklıktan sorumlu olan ağıdır. Üçüncü ağ ise dikkatin yeni hedefe yöneliminden sorumlu olan yönelim ağıdır.

2.6.2 Mesulam'ın Dikkat Matrisi Teorisi

Dikkat ağlarının bir başka kavramsallaştırması Mesulam tarafından verilmiştir (Mesulam, 2000). Onun için dikkat matrisi üç bileşenden oluşur: (1) birincil duyuşsal alanlar tarafından gerçekleştirilen modaliteye özgü işleme, (2) aşağıdan yukarıya dikkat modülasyonu ve retiküler aktive edici sistem, (3) beynin prefrontal, parietal ve limbik alanlarından yukarıdan aşağıya dikkat modülasyonu. Bu üç bileşen, bireyin mevcut ihtiyaçlarına ve hedeflerine dayalı olarak dikkat odağını kontrol etmek için birbirleriyle etkileşime girer.

Özetlemek gerekirse bu bölgeler postarior pariyetal korteks, singulat korteks ve frontal kortekslerdir. Baskın olan taraf sağ frontal lob olduğunu anlatır. Bu mekanizmada postarior pariyetal korteks duyuşsal, singulat korteks güdülenme ve frontal bileşen dikkatin odaklanması ile ilgilidir. Bu ara bağlantılardan veya bileşenlerden birinde hasar, karşı tarafta görsel uzaysal ihmal sendromuyla sonuçlanabilmektedir (Mesulam, 1988).



Şekil 4 Mesulam dikkat modeli (Mesulam, 1988)

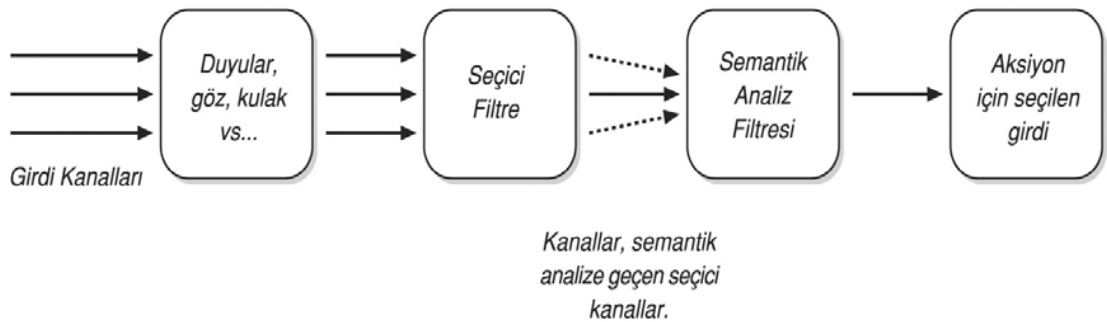
2.6.3 D. Broadbent'in Filtre Teorisi

Donald Broadbent belirli bir zamanda neye dikkat edilmesi gerektiğinin nasıl seçildiği ve nasıl anlam verildiği konusunda, uyarıcılardan sadece bazı koşulları karşılayanların merkezi sinir sistemine geçmesine izin veren bir filtreleme süreci olduğunu söylemektedir. Broadbent'e göre gelen uyarıcılar zaten önceden bildiklerimizle karşılaştırılır, böylece tanınır ve anlamları şekillendirilir (Morris, 2002). Örneğin bir restoranda yemek yerken çevrenizdekilerle konuşursunuz ve filtre diye adlandırdığımız mekanizma çevre masadakilerin konuşmalarını filtreler ve onların söylediklerine odaklanmak yerine masadakilere odaklanmamızı sağlar. Bu olay 'kokteyl fenomeni' olarak bilinir. Broadbent'in teorisinde bütün uyarıcılar öncelikli olarak fiziksel özelliklerine göre analiz edilmektedir (yüksek, alçak ses ya da soldan, sağdan gelen ses gibi).

Kısaca, Broadbent'in filtre teorisinde anlatılana göre birey belirli bir anda sadece belirli bir kaynaktan gelen bilgileri işleyebilir ve diğer uyarılar filtreye takılır. Sonuç olarak dikkat edilemeyen uyarılar filtreden geçirilip atılırlar (Yaycı, 2016).

2.6.4 Anne Treisman'ın Filtre-Dikkat Teorisi

Anne Treisman (1960;1964) filtrenin gelen bilgiyi açma kapama şeklinde değil daha çok ses açma kısma düğmesi gibi tüm uyarıyı reddedmeden istenmeyen uyarıların şiddetini filtre sayesinde azalttığımız bir kontrol mekanizması olduğunu söylemiştir. Bu teoriye göre, sadece giren bilgiye dikkat edilse de diğer sinyaller düşük şiddette yine bize ulaşmaya devam eder. Böylece, kişi için özel anlam ifade eden bazı şeyler duyulduğu zaman dikkat de o yöne doğru kayar (Morris, 2002).



Şekil 5 Anne Treisman filtre dikkat teori modeli (Morris, 2002)

2.7 DİSLEKSİ ve DİKKAT ARASINDAKİ BAĞINTI

Yapılan bir araştırmada anterior inferofrontal bölgenin üçüncü okuma nöronal ağ olabileceği ortaya konulmuştur (Ozernov ve Gaab, 2016). Bu ağın okuma işlevi üzerindeki görevi hala tartişma konusu olsa da fonolojik süreçler, okuduğunu anlama, leksikal ve semantik erişim, yürütücü işlevler ile dikkat ve planlama gibi üst düzey bilişsel süreçlere dahil olabileceği belirtilmiştir (Dehaene, 2014; Price, 2012). Disleksili bireylerde bu bölgede düşük aktivasyon ve sağ inferior frontal bölgelerde ise yüksek aktivasyon kaydedilmiştir (Aron ve diğerleri, 2004).

Richlan ve diğerlerinin yapmış olduğu çalışmada dislekside, sol beynin işlev bozukluğunun anatomik bölgesi olduğu varsayılmıştır. 128 bireyle yürütölen bir meta-analiz çalışmasında inferior parietal bölgenin en fazla yetersiz aktivasyon gösterdiği belirtilmiştir. İnférieur parietal bölge sol hemisferin süperior, middle ve inferior temporal bölgeleri ile fusiform bölgesini kapsamaktadır. Sol frontal anormalliklerle ilgili olarak, inferior frontal girusta yetersiz aktivasyon ve birincil motor korteks ve ön insulada aşırı aktivasyon da rapor edilmiştir (Richlan ve diğerlerinin, 2010).

Başka bir çalışmada daha önce uzamsal dikkatteki çoklu duyuusal bağlantıların bir supramodal sistem tarafından mı yoksa bunun yerine farklı modaliteye özđü mekanizmalar tarafından mı aracılık edildiğini test etmek için parietal TMS uygulanmış ve nörogörüntöleme çalışmaları, genel olarak, farklı duyuusal modalitelerde uzamsal seçim sırasında frontal, parietal ve temporal bölgelerdeki ortak aktivitenin baskın olduğunu tanımlamıştır (Eimer ve van Velzen, 2002 ; Macaluso ve diğerleri, 2002). Bu da dikkatin aracılık edebileceğini düşündürmektedir.

Diğer bir çalışma, disleksisi olan yetişkinlerin okuma hızınının bir fonksiyonu olarak sol prefrontal ve superior temporal bölgelerde orantısız şekilde daha kötü anlama performansı ve daha az aktivasyon sergilediğini, ancak VWFA bölgesinde hiçbir grup farkı bulamadıklarını bildirdi (Palmer, 2010). İki çalışmanın popölyasyonları ve sonuçları farklı olsa da dislekside bozulmuş okuma akıcılığının beyin temelinin analizini başlatmışlardır.

Ayrıca disleksili çocuklar, frontal ve parietal lobları birbirine bağlayan sol superior uzunlamasına fasiköilde sol alt frontal girus (Yİ ile ilgili alan) ve temporo-parietal alanlar (Rimrodt ve diğerleri. 2010) ile birlikte azalmış FA gösterdiler (Carter ve diğerleri, 2009; Rollins ve diğerleri, 2010). Disleksik çocuklarda anterior singulat korteks boyunca uzanan (Yİ

ile ilişkili) daha küçük bir genu ile korpus kollosum farklılıkları da görüldüğü ortaya koymuşlar (Hynd ve diğerleri, 1995).

Menghini ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu bir araştırmada, disleksiklerin görsel işleme, seçici ve sürekli dikkat, örtük öğrenme ve yürütme işlevinde bilişsel eksiklikleri olduğunu ortaya koymuşlardır (Menghini ve diğerleri, 2010). Ayrıca fonolojik işleme ve farkındalıkta zorluklar yaşadığı görülmüş olup bu nedenle, kelimeleri bileşen seslerine ve ilişkili harflere ayırmada zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Aynı zamanda sözcüklerdeki tek tek sesleri ayırt etme, kafiyeli sözcükleri tanıma veya aynı sesle farklı sözcükleri tanıma güçlükleri gösterdikleri de kanıtlanmıştır (Liberman ve Shankweiler, 1985).

Yapılan başka bir araştırmada şu ifadeler kullanılmıştır ‘’ disleksisi olan bireyler, gelişim boyunca değişen bir profil ile yürütücü işlevlerde eksiklikler gösterirler. Disleksi riski taşıyan çocuklar, seçici dikkat ve görsel uzamsal kısa süreli bellekte daha fazla zorluk gösterebilir.

Çocuklar planlamada daha fazla eksiklik gösterir, gençler ise işlem hızında daha fazla eksiklik gösterir ve yetişkinler planlamada ve işlem hızında zorluklarla karşılaşır. Tüm yaş grupları çalışma belleğinde eksikler gösterir. Yaş boyunca bu değişikliklerin bir olasılığı, kademeli olgunlaşma ve frontal lob içindeki ve frontal lob ile diğer beyin bölgeleri arasındaki bağlantıların artmasıdır (Fair ve diğerleri, 2009).

Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST), zihinsel esneklik ve engelleyici kontrol becerilerinin değerlendirilmesine izin veren nöropsikolojik bir testtir ve disleksi çalışmalarında, diğer standart yürütücü işlev ölçütlerinin yanı sıra benimsenmiştir. Bu prosedürde, katılımcılardan sözlü geri bildirimden ardından kartların ilişkilendirmesi için farklı kategorik kriterler belirlemeleri istenir. Tek çalışmada, disleksik çocukların kontrol gruplarına kıyasla daha az sayıda kategori tanımladıkları ve buna ek olarak daha fazla dikkat katılımı zorluğu gösterdikleri gözlemlendi (Menghini ve diğerleri, 2010).

Disleksik çocuklara uygulanan Connors'ın Sürekli Performans Testine dayalı başka bir çalışma, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, incelenen ölçümlerde herhangi bir farklılık göstermediği görüldü (Santos, 2005). Bu nedenle, sonuçlar klinik olarak dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu tanısı almamalarına rağmen, disleksik çocukların engelleyici kontrol bozukluklarından ziyade dikkati modüle etmede güçlükler gösterme eğiliminde oldukları fikrini destekler nitelikte olduğu ortaya konulmuştur (Helland ve diğerleri, 2000).

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında disleksili bireyin beyin fonksiyon yollarıyla, dikkate ait beyin bölümlerinin kesiştiği ve birbirlerini etkilediği görülmüş olup yapılan çeşitli çalışmalarla bunların desteklendiği ortaya konulmuştur.

2.8 DİKKAT GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Dikkat eğitim programlarının, çocuklar ve kırk beş yaş altı tüm bireylerde olumlu sonuçları vardır. Ailenin desteği ve katılımıyla kişilerin farkındalığını, benlik algılarını onarıcı ve genel becerilerini destekleyici bireysel psikoterapi teknikleri ile uygulanan dikkat eğitim programlarının dikkat eksikliği olan bireylerde olumlu sonuçlara ulaşıldığı kaydedilmiştir (Klonoff, 2010).

Levine (2002) tarafından yapılan çalışmada dikkati toplamadaki önemli konular şunlardır;

1. Dikkat Dağıtıcı Unsurları Filtrelemek
2. Plan Yapma, Düşünme ve Dürtü Kontrolü
3. Bir İş Yaparken Konsantre Olma
4. Kendini Denetleme ve Kendini İzleme
5. Uyanık (Tetikte) Olmak
6. Duygu Durumunu Kontrol Etmek
7. Bedeni Kontrol Etmek

2.8.1 Dikkat Eğitim Programları

2.8.1.1 ARSC (Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin) Motivasyon Modeli

Keller (2009), güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkarak ARCS (Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction) yöntemini geliştirmiştir. ARCS modelinin önemli noktası bireyin dikkatini çekmeyi hedeflemektir. Bireyde gereken güdülenme olursa hızlı bir şekilde konuya adapte olmayı başarır. Bu programda bireyin dikkatini canlı tutmak için farklı anlatım teknikleri ve dikkat çekici materyaller kullanılır.

Toland ve Boyle (2008), öğrenmenin iyi bir şekilde gerçekleşmesi için o işe olan motivasyonunun ve kendini işe adanmasının çok etkili olduğunu söylemiştir.

Robert vd. (2015) dikkat ile ilgili yapılan çalışmaların sonucunda ilk okulda çok fazla dikkat dağıtıcı unsurun olduğunu ve öğreticinin ona göre dikkat çekici hareketler ve hamleler yapması gerektiğini söylemiştir. Örneğin öğrencilerin dikkatini çekmek istiyorsak onlarla konuşurken isimleriyle hitap etmeli daha sonra dikkat çekmek istenilen konu üzerinden jest ve mimiklerle hikayeler, örnekler verilmelidir (Bruno, 1996).

2.8.1.2 Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Yöntemi

Spivack ve Shure“ın (1999) bilişsel yaklaşımı temel alarak geliştirdiği bir kişilerarası problem çözme eğitimi olan BSÇ yönteminin amacı, bireylere neyi düşünmeleri gerektiğini değil, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmektir. Bu program üç çeşit eğitim içerir. Ortaokul düzeyi için (77 saat), ilkokul düzeyi için (83 saat) ve okulöncesi düzeyi için (59 saat). Bu eğitim bireylere problem çözme yeteneğini geliştirme, kendi kendine farklı açıdan düşünebilme ve düşüncelerin doğruluğunu test edebilme olanağı sağlar. Ayrıca öfke kontrolü, ileri görüş becerisi ve riskli davranışlarının sonuçlarını öngörebilmeyi öğretmeyi hedefler. (Özcan, 2007). Bu eğitim yönteminde problem çözme becerileri çocuklara oyun dahilinde, tiyatral bir şekilde hikaye ve kurgulardan yararlanılarak öğretilir. Ayrıca problem çözme yetisinin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağına rehberlik eder. Bu eğitimin dikkat eksikliği gösteren çocukların sosyal becerilerine de olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir (Öğülmüş, 2004).

2.8.1.3 Triple P Ebeveyn Eğitim Programı

Sanders'in (2000) davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme temelinde geliştirdiği bu eğitim, aile eğitim programı şeklinde ilerler, önemli davranışsal ve duygusal sorunlar henüz çıkmadan önlemeyi hedefler. Asıl hedef olarak ailenin çocukların eğitimine dair bilgilerini ve uygulamadaki önemli noktaları kazandırılarak, çocukların sorunlarıyla pozitif ve çözüm yolu bulucu ebeveynler haline getirmektir. Bu sayede çocuklar daha az çatışmanın ve daha çok paylaşımın olduğu bir ailede yetişeceklerdir (Öztürk, 2013).

Triple P Eğitim Programı, ailelerin duygularını nasıl kontrol altına alabileceklerini ve çocuklarının etkili sosyal becerileri kazanma sürecinde nasıl bir rol oynayacaklarını anlatır. Bu beceriler sayesinde ailenin huzuru, birlikteliği artar ve aile içindeki çatışmalar azalır (Gahin, 2009).

2.8.1.4 Levent Yayıc Dikkat Eğitim Programı

Yayıc'ın (2016) geliştirmiş olduğu bu eğitim çocuklarda seçici ve yoğunlaştırılmış dikkati geliştirmeye yöneliktir. Eğitim toplamda 13 oturumdan oluşmakta olup her oturum süresi 40 dakika olarak planlanmıştır. Eğitimde çeşitli materyallerden yararlanılmıştır. Bazı oturumlarda ulaşılmak istenen amaçların çocuklarda bir alışkanlık haline gelebilmesini sağlamak amacıyla etkinlikteki malzemeler değiştirilerek tekrar oturumları uygulanması

önerilmektedir. Oturumlarda uygulanan etkinliklerin tekrarı için uygulama esnasında kullanılan materyallerin benzerleri öğrencilere ev ödevi olarak verilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Her oturum süresinin ilk 6-7 dakikası bir önceki oturumun değerlendirilmesi ve yapılan ödevler üzerine konuşulması, sonraki 20 dakikası uygulanması planlanan etkinlikler, sonraki 10 dakikası tartışma soruları ve geriye kalan üç dakikası ise uygulayıcının değerlendirme konuşması şeklinde yapılması planlanmıştır. Ayrıca dikkatte motivasyon önemli bir değişken olduğu için eğitim süresince motivasyonu ve özsaygıyı artırıcı dönütler vermeye özen gösterilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Yaycı, 2016).

2.8.1.5 Attentioner Dikkat Eğitim Programı

Claus Jacobs ve Franz Petermann'ın (2008) geliştirdiği attentioner eğitimi 7-18 yaş arası çocukların dikkatini geliştirmek amacıyla tasarlanan bir grup programıdır. Almanya'da Bremen Üniversitesi'nde geliştirilen bu program nöropsikolojik tabanlı ve davranıştı terapiyi içeren bir eğitimidir. Bu program öğrenme psikolojisi ve nöropsikolojik temeller olmak üzere iki ana temele dayanmaktadır. Çalışmalarda denetleme egzersizleri sıkça tekrar edilmiştir. Bunun yanında seçici dikkat de desteklenmektedir. Eğitim programı genel olarak tüm yürütücü fonksiyonları kapsamaktadır. Çalışma rekabet, motivasyon, somutlaştırma, genelleme gibi birçok unsur bulundurmaktadır. Toplam 15 oturum ve her oturum yaklaşık 40-60 dk olarak planlanmıştır ve her oturumda ortalama 2-3 uygulama bulunmaktadır. Oturumlar haftada bir veya iki şekilde uygulanabilmektedir.

2.9 İLGİLİ LİTERATÜR

Thompson ve M. Thompson'ın yapmış olduğu 'Üstbilişsel Eğitimle Birleştirilmiş Neurofeedback uygulamasının DEB olan kişilerde etkililiğinin incelenmesi' adlı çalışmada; Dikkat Eksikliği Bozukluğu (DEB) olan kişilere nörofeedback ile üstbilişsel stratejilerin öğretimini birleştiren 40 seanslık bir eğitim uygulanmıştır. Nörofeedback dikkat geliştirmede kullanılan yöntemlerin arasındadır. Örneklem olarak 111 denek, 98 çocuk (5 ila 17 yaş arası) ve 13 yetişkin (18 ila 63 yaş arası) dahil edilmiş olup eğitim genellikle haftada iki kez 40-50 dakikalık seanslarla yapılmış. Sonuç olarak DEB semptomlarının azalmış olduğu ve olumlu sonuçlara artı gelişmiş akademik ve entelektüel işlevsellik, nörofeedback kullanımının yanı sıra üstbilişsel stratejilerde eğitimin DEB'li öğrenciler için yararlı bir birleşik müdahale olduğunu

belirtilmiştir. Bu vaka dizisinde, üst bilişsel stratejilerde eğitimle birleştirilmiş kırk seanslık nörofeedback, DEB semptomlarında azalma ve entelektüel ve akademik performansta bir artış ile ilişkilendirilmiştir. Standart testlerde önemli değişiklikler ölçülmüş, ancak kontrol grubu olmadığı için değişiklikleri neyin ürettiği belirlenemediği görülmüştür. Bununla birlikte sonuçlar doğrultusunda bu programın tedavi planının bir parçası olabileceği öngörülmüştür.

Bıyıklı ve arkadaşlarının yaptığı 'Bilinçli farkındalık ve Dikkat Eğitiminin Öğrencilerin Dikkat Gelişimlerine Etkisi' adlı çalışmada ilkokul 4. sınıf düzeyinde ve ortaokul 5. Sınıf düzeyinde çocukların dikkat toplama becerilerinin iyileştirilmesi amacıyla bilinçli farkındalık ve dikkat geliştirme adını verdiklerini bir program hazırlanmış olup, Bu programı bir program geliştirme uzmanı ve iki tane rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı oluşturmuştur. Bu program normal okul sınıflarında, öğretmenlerle birlikte belirlenen ve dikkat dersi olarak olarak ayrılmış günde bir saat ve 15 günlük periyotlarla uygulanmıştır. İlköğretim 4. Sınıfta okuyan çocuklara bir yıl boyunca toplamda 17 saat olmak üzere bilinçli farkındalık ve dikkat eğitim programı uygulanmış olup, uygulama öncesi ve sonrasında veri toplama araçlarıyla bilgi edinilmiştir. Aynı öğrencilere ilköğretim 5. Sınıf düzeyine geldiklerinde, yine bir yıl boyunca süren toplamda 17 saatlik aynı program uygulanmıştır. Bu programda farklı etkinlikler kullanılmış olup tekrar eğitiminde kazanımlar yine aynı olacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda aynı değerlendirme araçları tekrar uygulanmış olup bilgi alınmıştır. Toplamda iki öğretim yılını kapsayan 34 ders saati dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan Öğretmen Gözlem formu ve Öz değerlendirme Formlarından aldığı ortalama puanlar dönemlere göre anlamlı ölçüde arttığını ve öğrencilerin aldıkları bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi süresinin artması dikkat düzeylerinin de artmasına neden olduğu bulunmuştur.

Sevda KORKUSUZ'un yapmış olduğu 'Fiziksel Etkinlik ve Dikkat Eğitimi Uygulamalarının Zihinsel Engelli Öğrencilerin Motor Beceri, Görsel Bellek, Algı ve Dikkat Düzeylerine Etkisi' adlı çalışmada, hafif düzeyde seyreden zihinsel engelli çocukların görsel bellek, motor becerileri, dikkat ve algı düzeylerinin gelişimini araştırmak amacıyla toplamda 14 hafta süren dikkat eğitimi ve fiziksel etkinliklerden oluşan bir eğitim programı uygulamışlardır. Çalışmaya kontrol grubu olarak 7 kız, 4 erkek ve çalışma grubu olarak 5 kız, 6 erkek dahil edilmiştir. Toplamda 12 kız, 10 erkek dahil edilmiş olup yaşları 7 ile 14 arasındaki çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara 60 dakikalık fiziksel faaliyet ve 40 dakikalık dikkat etkinlikleri uygulanmıştır. Toplam eğitim süresi günde 100 dakika, haftada 2 gün olmak üzere 14 hafta olarak uygulanmıştır. Uygulanan program sonucunda toplamda 14 hafta süren eğitimle hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların ince ve kaba motor becerileri,

dikkat ve algı düzeylerinde ve görsel belleklerinde olumlu etkiler ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kudret Yavuz' un yürüttüğü 'Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi' yüksek lisans tezinde dikkat eğitim programının etkililiği test etmek amaçlanmış olup çalışmanın deneysel nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırma örneğine Kütahya ilindeki anaokulunda bulunan 22'si deney 22'si kontrol grubu olarak toplam 44 kişi dahil edilmiştir. Çalışmada dikkat seviyelerini belirlemek amacıyla "FTF-K 5 Yaş Çocukları İçin Dikkat Testi" ve "Frostig Görsel Algı Ölçeği", "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmada Dikkat Eğitimine katılan deney grubunda yer alan çocukların, eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklara göre, dikkat yeteneklerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu belirtilmiştir

Ceyda Uskan'ın yürüttüğü 'Dikkat Eksikliği Bozukluğu Olan 8-10 Yaşındaki Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması' yüksek lisans tezinde deneme modelinde bir araştırma yapılmış ve örneklem olarak İstanbul Avrupa Yakası'ndaki özel danışma merkezine başvuran 30 deney (17 Kız, 13 Erkek), 30 kontrol (14 Kız, 16 Erkek) grubu olmak üzere toplam 60 kişi dahil edilmiştir. Araştırmada deney grubuna 4 oturumluk bir program uygulanmıştır. Ön test- son test deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Aile ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI), WISC-R, Bourdon Dikkat Testi (BDT), Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-4'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan program sonucunda dikkat eksikliği olan çocukların, programa dahil olmayan aynı yaş aralığındaki dikkat eksikliği olan çocuklara kıyasla dikkatlerinde olumlu yönde gelişme olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet farkı için ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Karakan'ın yürüttüğü 'Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Bir Grup Okul Öncesi Çocuğa Uygulanacak Ortak Dikkat Eğitimi Destek Eğitim Programının Etkililiği' adlı yüksek lisans tezine Marmara Üniversitesi Psikiyatri Bölümü psikiyatristleri tarafından tanı alan ve bir eğitim merkeze başvuran çocuklar arasından rastgele 18-48 ay arası değişen 20 otistik özellik gösteren çocuk dahil edilmiştir. Toplamda 16 hafta devam edecek olan eğitim programı uygulanmaya başlanmadan önce ve uygulanan eğitim sonucunda otizmliler çocukların ortak dikkat ve genel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Ön test-Son test olarak Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE), Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (CHAT), Psiko Eğitimsel Profil (PEP-R) ve Erken Dönem Sosyal Etkileşim Ölçeği (ESCS)

uygulanmıştır. Araştırma sonucu anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Özetle Otizmlili çocukların eğitim öncesine kıyasla uygulanan ortak dikkat eğitim programı sonrasında dikkat becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Yaycı'nın (2007) yürütmüş olduğu İlk Öğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması' adlı doktora tezinde çalışmanın evreni olarak İstanbul Özel Derya Öncü İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 14 kız ve 14 erkek olmak üzere toplamda 9.0 ile 9.11 ay arasında olan 28 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada 13 oturumluk dikkat eğitim programı uygulanmış olup, ön test son test deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak WISC-R, d2 testi ve demografik bilgi formu toplanmıştır. Yapılan eğitim sonucunda Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır ve son test lehine pozitif yönde farklılaşma olduğu ortaya konmuştur.

Kula (2018)'in yürütmüş olduğu Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde çalışma evreni olarak Konya ilindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden 250 kişi kullanılmıştır. Öğrencilere d2 testi uygulanıp, dikkat eksikliği tespit edilen 3 erkek ve 7 kız olmak üzere toplamda 10 öğrenci dahil edilmiştir. Seçilen öğrenci grubuna 13 oturumluk dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sonucunda, toplam işaretleme sayısı (TN), toplam işaretleme sayısı-toplam hata sayısı (TN_E) ve doğ ru sayısı (CP) puanları yönünden, işaretlenmemesi gerekirken yanlış işaretlenenler (E1) ve bunların oranlarıyla oluşan (FR) puan yönünden son test lehine iyileşme olduğunu ortaya koymuştur.

Earhart (1970), dört yaşındaki çocuklarının gelişim görevlerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak sağlıklı kişiler için hazırladığı bir dikkat eğitim programı geliştirmiş ve çocuklara uygulamıştır. Eğitimde kullandığı materyaller; gerçek hayvan fotoğrafları, ahşap bloklar ve çeşitli uyarıcı şekillerdir. Araştırmanın sonunda dört yaşındaki çocukların bilişsel yeterliliği ve dikkat düzeylerinde anlamlı bir artış bulunmuştur.

Rueda ve arkadaşları'nın (2005) yapmış olduğu başka bir çalışma 4 ve 6 yaşındaki çocuklarda 5 günlük bilgisayar egzersiz programından önce ve sonra dikkat ağlarının etkinliğini inceledi. Alıştırılmalar, tahmin etmeyi, işleyen hafızayı güçlendirmeyi ve problem çözme yeteneğini geliştirici etkinlikler içeriyordu. Bu program yönetici dikkati sürdürmeyi amaçlayarak tasarlanmıştı ve kontrol grupları için etkileşimli video deneyimiyle karşılaştırma yapıldı. Kontrol grubuna kıyasla deney grubunda yönetici dikkat ağında ve IQ'da daha fazla gelişme bulunmuştur.

Penge ve arkadaşlarının (2016) yürüttüğü çalışmaya DEHB popülasyonları, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler dahil edilmiştir. Araştırmanın ana hedefleri; dikkat eğitimi programlarının dikkati geliştirip geliştiremeyeceğini belirlemek ve dikkat eğitimi etkilerinin akademik ve bilişsel beceriler üzerine olan etkisini başka incelemektir. Sonuç olarak dikkat eğitiminin dikkati geliştirmek için etkili olduğunu, akademik ve bilişsel becerilere genellenebilir olduğunu ve daha genç bireyler ve DEHB olan bireyler için daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diamon ve arkadaşlarının (2017) yapmış olduğu küçük çocuklarla yapılan başka bir çalışma, geliştirdikleri eğitim bir programını, bireysel ve gruplar halinde yönetici kontrolü geliştirmek için tasarlamış ve müfredat aracılığıyla sınıflarda yürütülmüştür. Sonucunda problem çözmeyi içeren görevlerde iyileşmeler elde edilmiş ve bunun yanında çalışma belleğinde de gelişim bulunmuştur.

Kimberly ve arkadaşlarının (2017) yürütmüş olduğu çalışmada Fetal Alkol Spektrum Bozuklukları ve Otizm Spektrum Bozuklukları olan çocuklarda dikkati ve çalışma belleğini geliştirmeye yönelik oyun tabanlı sürece özgü bir müdahalenin etkinliğini araştırmıştır. The Caribbean Quest (CQ) adı verilen eğitim dikkatin ve/veya çalışma belleğinin farklı yönlerini hedefleyen, uyarlanabilir bir biçimde sunulan ve hiyerarşik olarak yapılandırılmış beş görevden oluşan bir bilgisayar oyunu temelli eğitimidir. Oyun oynamanın yanı sıra, içinde birçok hedef barındıran üstbilişsel stratejileri içerir. Bu programda 6-13 yaş arasında çocuklara uygulanmış olup, çocuklara normal okul günlerinde ve çocuklara oyun oynamayı geliştirmek için üstbilişsel stratejiler konusunda eğitim verilmiştir. Katılımcıların 8 ile 12 okul haftası döneminde yaklaşık 12 saatlik eğitimi tamamlaması sağlanmıştır. Test öncesi ve sonrası analizler, azalan dikkat dağınıklığı ve gelişmiş bölünmüş dikkat becerileri de dahil olmak üzere, işleyen bellek ve dikkat ölçümlerinde önemli gelişmeler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, çocukların okuma akıcılığı ölçümünde, performanslarında önemli kazanımlar gösterdikleri bulunmuştur, bu da dikkat ve çalışma belleğindeki eğitimle ilgili kazanımların sınıf performansına aktarıldığını işaret ettiğini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak bu eğitim programının, FASD veya OSB'li çocuklarda bilişsel gelişmeleri desteklemek için yararlı bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır.

Cheng ve arkadaşları (2017), dikkat geliştirme çalışmalarının, gelecek hayatlarındaki ortaya çıkabilecek bilişsel gerilemeyi önlemek için potansiyel bir müdahale olabileceğini söylemişlerdir. Bu sebeple bir grup yaşlının bilişsel sorunları için bir dikkat eğitim programının etkililiğinin üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmaya yaşlı bakım evinde kalan 47 deney, 46

kontrol grubu olmak üzere 93 katılımcı dahil etmişlerdir. Belirledikleri çeşitli testlerle eğitim öncesi, eğitimin 3. ayı ve eğitimin 6. ayında değerlendirmeler yapmışlardır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitim programının, yaşlıların bilişsel düşünme sürecine oldukça olumlu etkiler ortaya koyduğunu saptamışlardır.

Graff ve arkadaşları (2017) yürütmüş oldukları çalışmada hareket görevlerindeki düzeyin ve öğrenmenin, hareketin etkisine odak geliştirilerek artırılabilirliğini düşünmüşlerdir. Bununla beraber spor esnasındaki birçok geri bildirim ve koç talimatı dikkatin bir parçası olarak düşünülmüştür. Bu bilgiler ışığında geri bildirim tablosu ve atış talimatları kaydedilmiştir. Yaş ortalamaları 15 olan toplam 70 genç beyzbolcu için 6 tane beyzbol antrenörü verilmiştir. Bu oturumlar 4 hafta sürmüştür. Kaydedilen tüm talimatlar dikkatin dış veya iç olarak odak noktasına göre ayrılmışlardır. Yapılan incelemelere göre %69' luk bölüm dikkatin iç odak noktası, %31'lik dilim ise dikkatin dış odak noktası olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte beyzbol oyuncularının cevaplarına göre, oyunlar boyunca dikkatin iç odak noktasını kullandıklarını bu sayede kendi kendilerine motivasyon güdülemede iyi olduklarını söylemişlerdir. Bu bilgilere bakıldığında, beyzbol gibi dış hedefler dahilindeki bir sporda bile dikkat toplama talimatlarının içsel odağı daha hakim olmuştur.

Catherine ve arkadaşları (2019) Parkinsonlu bireyler üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Yürüme zorluğu çeken Parkinson hastalarında dikkati ve yürüyüş becerilerini iyileştirip iyileştiremeyeceklerini görmek amacıyla bir dikkat eğitim programı uygulamışlardır. Çalışmaya dahil edilme kriteri olarak, bunama, öğrenme güçlüğü, inme, epilepsi, beyin tümörü veya psikotik bozukluk tanısı olmaması; merkezi etkili antikolinesterazlar, memantin, antikolinerjikler, benzodiazepinler, antipsikotikler, yatıştırıcılar veya narkotiklerin kullanılmaması; beyin ameliyatı olmaması ve aşırı kimyasal madde kullanımı olmamasıdır. Eğitim, 4 haftalık bir süre boyunca toplamda 12 oturumdan oluşmaktadır ve bir meslek terapisti ile bire bir görsel dikkat seansı şeklinde uygulanmıştır. Eğitim protokolü, dikkati dağıtmayı yönetme, zihinsel kontrol ve farklı etkinlikler arasında dikkati kaydırma dahil olmak üzere dikkat işlemedeki eksiklikleri ele almak için tasarlanmıştır ve travmatik beyin hasarı ve inme rehabilitasyonunda kullanılmıştır. Çalışmadaki katılımcılar 1 ila 9 yıl arasında bir hastalık süresine sahip ve yüksek eğitilmiş ve motive olmuş kişiler içermektedir. Sonuçlar, uygulanan eğitim programının demansı olmayan Parkinson hastalarında dikkati geliştirmek için iyi bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Dikkat eğitiminin tamamlanmasından bir ay sonra genişlediği öğrenilen stratejilerin muhtemelen nöroplastisite yoluyla pratikle

güçlendirildiğiydi. Yürümedeki gelişmeler dikkattekilere paraleldi ve benzer şekilde 1 ay sonra da devam etti.

İlgili literatürler incelendiğinde ülkemizde ve yurt dışında çeşitli dikkat eğitim programlarının yürütüldüğünü ve çoğunda istenilen sonuç düzeyinde farklılaşma bulunduğu görülmektedir. Fakat ülkemizde veya yurt dışında disleksi tanılı çocuklara uygulanan bir dikkat eğitim programına rastlanmamıştır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

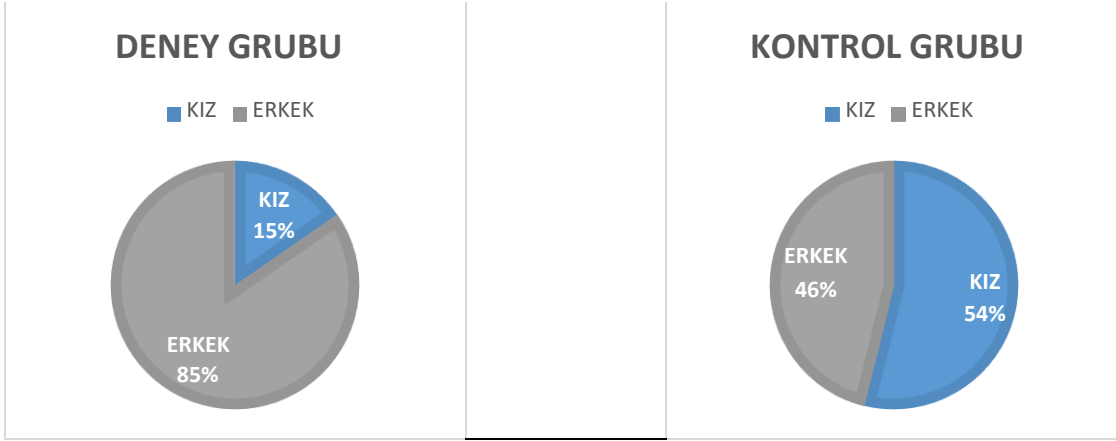
Bu çalışmanın deneme modeli kullanılarak uygulanması planlanmıştır. Deneme modelleri, araştırmacının kontrolü dahilinde, neden-sonuç ilişkisinin ortaya konulması amacıyla ortaya çıkarılması istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar,1991). Bu araştırmada çalışma grubu olan disleksili çocuklara 13 oturumluk dikkat eğitimi verilmiştir. Araştırmada ön test-son test deneysel model kullanılmıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma Konya Derin Disleksi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi kapsamındaki 13 disleksi tanılı ve 13 normal gelişim gösteren 9 ile 9.11 yaş arası çocuklara uygulanmış olup, öncelikle ön test olarak D2 Dikkat Testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi ve Dislekside Görülebilecek Hataları Belirleme Testi uygulanmıştır. Daha sonra çalışma grubuna toplamda 13 oturumdan oluşan seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulanmış olup ardından son test olarak tekrar aynı testler uygulanmıştır. Kontrol grubuna eğitim verilmeden sadece belirtilen testler uygulanmıştır. Çocukların eğitim öncesi ve sonrası sonuçlar arasındaki fark, çalışma grubu ile kontrol grubu arasındaki fark ölçülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak D2 dikkat testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi ve Dislekside Görülebilecek Hataları Belirleme Testi kullanılmış olup veriler SPSS 25 paket program ile analiz edilmiştir.

3.2.1 Çalışma Evrenine Ait Bilgiler

Çalışma evreni toplamda 24 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada çalışma grubuna dahil edilme şartı 9 ile 9.11 yaşları arasında olup disleksi tanısı almış ve herhangi bir ek engelinin olmamasıdır. Kontrol grubuna dahil edilme kriteri ise 9 ile 9.11 yaşları arasında olup tanılı bir engelinin bulunmamasıdır. Çalışma grubu 2 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 7 kız ve 5 erkek öğrenciden oluşmaktadır.



Şekil 6. Deneysel Grubu Dağılım Grafiği

Şekil 7. Kontrol Grubu Dağılım Grafiği

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplama aracı olarak d2 Dikkat Testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi ve Dislekside Görülebilecek Hataları Belirleme Testi kullanılmıştır.

3.3.1 Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (ASST)

Dollaghan ve Campbell (1998) dil bozukluğu olan çocukların normal dil gelişimi gösteren çocuklarla kıyaslandıklarında anlamsız sözcükleri tekrar etmede daha düşük performans gösterdiklerini dile getirmiştir. Sıklıkla ifade edici ve alıcı dil bozukluklarını değerlendirmesinde kullanılan yaygın üç test olduğu görülmektedir. Bunlar reschool Language Scale-3 (PLS-3) (1992), Test of Language Development-Primary-3rd Edition (TOLD-P-3) (1997), Test of Early Language Development-3rd Edition (TELD-3) (1999) testleridir.

Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi, Topbaş ve ark., (2014) tarafından COST IS0804 projesi kapsamında geliştirilen Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi'nin (TAST) ilk versiyonudur. ASST daha sonra değiştirilmiş ve 1 heceden oluşan sözcükler testlerin içeriğinden çıkarılmış, 2, 3, 4, 5 heceden oluşan toplam 16 anlamsız sözcük içeren TAST halini almıştır.

Anlamsız sözcük tekrarı testi her birinden 6'şar adet olmak üzere 1, 2, 3, 4 ve 5 heceli toplamda 33 anlamsız kelimedenden oluşmaktadır. Sözcüklerin ilk üçü çeldirici sözcük olup çocukların teste başlama aşaması kolaylaştırmak amacıyla konulmuştur. Anlamsız sözcüklerin hece yapıları Ü, ZÜ, ZÜZZ ve ZÜZ (Ü-ünlü, Z-ünsüz) olarak değişmektedir (Akoğlu ve Acarlar, 2014).

Rastgele dizilen anlamsız kelimeler 3,5 saniyelik aralıklarla okuyucu tarafından okunup, çocuklar dinledikten sonra sözcükleri tekrar etmeleri beklenmektedir. ASTT'nin özgüllük değeri %86,4; duyarlık (hassaslık) değeri %89,0'dur. Yordama değeri ÖDB'li grupta %90, normal grupta ise %85,8'dir (Kaçar, 2011).

3.3.2 d2 Dikkat Testi

Çalışmada kullanılacak olan d2 dikkat testi için psikologla multidisipliner çalışma yürütülmüştür. d2 Testi 1962 yılında Almanya, teknik kontrol komisyonu için geliştirilmiştir. Öncelikli olarak sürücü becerilerini değerlendirmede bir araç olarak düşünülmüştür. Dikkat, konsantrasyon ve algısal hız gibi özellikler görülmeye çalışılmıştır. Testin standardizasyonu ve bugünkü kullanıma uygun hale getiren kişi ise Brickenkamp (1981)'dir (Yaycı, 2007).

d2 dikkat testi zaman kısıtlaması altında seçici dikkati ölçen bir testtir. Görevin yapılma hızı, kurallara uyum ve performans kalitesi ölçülen alt özelliklerdir.

Test yaş sınırlaması asgari 9, azami 60 olarak belirlenmiştir. Test toplamda 14 satır ve her satırda 47 adet item içermektedir. En genel toplamında ise 658 item bulunmaktadır. Her satırda 'd' ve 'p' harfleri kullanılır bunun yanı sıra harflerin altında üstünde birle dört aralığında nokta kullanılmaktadır. Harfler toplamda 16 farklı kombinasyonla testte yer almaktadır. Test esnasındaki amaç herhangi bir yerinde 2 noktası bulunan 'd' harflerini işaretlemesidir. Bunlar altında iki nokta, üstünde iki nokta ve alt ve üstte birer nokta olarak karşılına çıkmaktadır. Test uygulama süresi her satır için 20 saniyedir. Toplam uygulama süresi ise yaklaşık 8 dakikadır. Bu süre testin hazırlığı ve anlatma süresi değişken olarak sapma gösterebilir.

Test bitiminde altı farklı puan türü elde edilmektedir. Bunlar; TN (işaretlenen toplam item sayısı), E1 (işaretlenmeden atlanılan itemlerin sayısı), E2 (yanlış işaretlenen itemlerin sayısı), CP (işaretlenen toplam doğruların sayısı), TN_E (test performansı), E%'dir (hataların oranı).

Testin Türkiye'ye adaptasyonu ve norm çalışması Toker (1993) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında ise WISC-R Şifre altesti ile toplam puan arasında .44 korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların aktif veya pasif olması ile psiko- motor hızları ve irade-dayanıklılık (kolay pes etmeme) ile hata yapma oranları arasındaki yordamaları konusunda düşük korelasyonlar elde edilmiştir ($r=.10$ ve $r=.16$).

3.4 DİKKAT EĞİTİM UYGULAMASI

Deney grubuna Yayıcı (2007) tarafından geliştirilen toplamda 13 oturumdan oluşan dikkat geliştirme programı uygulanmıştır. Her oturumun süresi 40 dakika olup haftada bir veya iki oturum şeklinde 3- 4 kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. 13 oturum içerisinde kendi içinde benzer oturumlarda bulunmaktadır ki bunun amacı tekrar yoluyla çocuklara kazanım elde edilmek istenmesidir. Eğitim sınıf ortamında yüz yüze uygulanmış olup oturumlarda materyal olarak kağıt, kalem ve bilgisayar kullanılmıştır Oturum sonlarında çocuklara ödevlendirme yapılmıştır ve oturum önceleri bir önceki oturumun kazanımları ve ödevleri değerlendirilmiştir. Öğrenciler oturumlara düzenli katılmıştır. Eğitim sırasında öğrencilerin keyif alması ve istekli olması göz önünde bulundurulmuştur ve bununla ilgili motivasyon aktiviteleri yapılmıştır. Eğitim uygulamasından önce bir oturum ön testler, sonrasında bir oturumda da son testler uygulanmıştır.

Tablo 1 Dikkat Eğitim Programı Uygulanma Çizelgesi

	1.Grup	2.Grup	3.Grup	4.Grup
Saat	9:00 – 9:40	10:00 – 10:40	14:00-14:40	15:00 – 15:40
Dağılım	3 Erkek	2 Erkek-1 Kız	3 Erkek	2 Erkek-1 Kız
Gün	Salı-Cumartesi	Salı-Cumartesi	Salı-Cumartesi	Salı-Cumartesi

4. BULGULAR

Tablo 2 Çalışma grubunun ön ve son test skorlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-test bulguları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
TN	Ö.S	12	239.25	56.044	-2.237	.036*
	S.T	12	285.50	44.592		
TN YÜZDE	Ö.T	12	35.34	29.108	-2.305	.031*
	S.T	12	61.11	25.569		
TN_E	Ö.T	12	206.33	39.557	-3.645	.001**
	S.T	12	258.75	30.278		
YÜZDE TN_E	Ö.T	12	29.69	22.265	-3.273	.003**
	S.T	12	60.07	23.202		
CP	Ö.T	12	84.17	13.940	-3.623	.002**
	S.T	12	103.67	12.383		
FR	Ö.T	12	14.33	5.944	1.149	.263
	S.T	12	12.00	3.766		
Disleksi hata	Ö.T	12	5.17	1.030	2.360	.028*
	S.T	12	4.25	.866		
Tranlamsız sözcükler doğru	Ö.T	12	24.25	2.989	-2.292	.032*
	S.T	12	26.50	1.624		

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

TN: Toplam işaretleme sayısı

E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Ön Test

S.T: Son Test

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, çalışma grubunun ön ve son ölçüm puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulandı. Sonuçlara göre, çalışma grubunun ön ve son ölçüm skorları arasında anlamlı farklılıklar saptandı. TN skorlarının ön ve son ölçümde

anlamli farklilik gosterdigi bulundu ($t(10)=-2.37$; $p=0.036$; $p<0.05$). Bulgulara gore, TN son olcüm skorlari (Ort. 285.50 ± 44.59), ön ölçüm skorlarından (Ort. 239.25 ± 56.04) anlamli düzeyde daha yüksek bulundu. TN yüzde değişimi incelendiğinde ön ve son ölçüm yüzdelerinde anlamli farklilik saptandı ($t(10)=-2.30$; $p=0.031$; $p<0.05$). TN yüzdesinin son ölçümdeki ortalaması (Ort. 61.11 ± 25.56), ön ölçümdeki ortalamadan (Ort. 35.34 ± 29.10) anlamli düzeyde daha yüksektir. TN_E puanlarının ön ve son ölçüm puanlarının anlamli farklilik saptandı ($t(10)=-3.64$; $p=0.001$; $p<0.01$). TN_E puanlarının son ölçümde (Ort. 258.75 ± 30.27), ön ölçüme kıyasla (Ort. 206.33 ± 39.55) anlamli düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Yüzde TN_E puanlarının ön ve son ölçüm puanlarının anlamli farklilik saptandı ($t(10)=-3.27$; $p=0.003$; $p<0.01$). Yüzde TN_E ortalamalarının son ölçümde (Ort. 60.07 ± 23.20), ön ölçüme kıyasla (Ort. 29.69 ± 22.26) anlamli düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. CP puanlarının ön ve son ölçüm puanlarının anlamli farklilik saptandı ($t(10)=-3.62$; $p=0.002$; $p<0.01$). CP puanlarının son ölçümde (Ort. 103.67 ± 12.38), ön ölçüme kıyasla (Ort. 84.17 ± 13.94) anlamli düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Çalışma grubunun disleksi hata ortalamalarının ön ve son ölçümdeki farkliliklari incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamli bulundu ($t(10)=2.36$; $p=0.028$; $p<0.05$). Sonuçlara göre, son ölçümde disleksi hata ortalaması (Ort. $4.25\pm.86$), ön ölçüme kıyasla (Ort. 5.17 ± 1.03) anlamli düzeyde daha düşük bulundu. Çalışma grubunun türkçe anlamsız sözcüklerde doğru yanıtlarının ön ve son ölçümdeki farkliliklari incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamli bulundu ($t(10)=-2.29$; $p=0.032$; $p<0.05$). Sonuçlara göre, son ölçümde doğru yanıtların (Ort. 26.50 ± 1.62), ön ölçüme kıyasla (Ort. 24.25 ± 2.98) anlamli düzeyde daha yüksek olduğu bulundu. Çalışma grubunun türkçe anlamsız sözcükler yanlış yanıt ortalamalarının ön ve son ölçümdeki farkliliklari incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamli olduğu bulundu ($t(10)=2.13$; $p=0.028$; $p<0.05$). Sonuçlara göre, son ölçümde yanlış sözcük yanıtlarının ortalaması (Ort. 6.92 ± 1.44), ön ölçüme kıyasla (Ort. 8.83 ± 2.75) anlamli düzeyde daha düşük bulundu.

Tablo 3 Çalışma grubu ön test ve kontrol grubunun test skorlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-test bulguları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
TN	Ç.G	12	239.25	56.044	-7.120	.000**
	K.G	12	410.92	61.929		
YÜZDE	Ç.G	12	35.342	29.108	-6.434	.000**
	K.G	12	94.550	12.995		
TN_E	Ç.G	12	206.33	39.557	-8.813	.000**
	K.G	12	371.00	51.229		
YÜZDE_TN	Ç.G	12	29.69	22.265	-9.078	.000**
	K.G	12	94.85	11.065		
CP	Ç.G	12	84.17	13.940	-8.291	.000**
	K.G	12	160.92	28.877		
FR	Ç.G	12	14.33	5.944	-2.024	.055
	K.G	12	19.83	7.297		
Disleksi hata	Ç.G	12	5.17	1.030	11.389	.000**
	K.G	12	1.00	.739		
Tr anlamsız sözcükler doğru	Ç.G	12	24.25	2.989	-6.416	.000**
	K.G	12	30.50	1.567		

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

TN: Toplam işaretleme sayısı E: Hata oranı TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı FR: Oran Ç.G: Çalışma grubu K.G: Kontrol grubu

*Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik test kullanılmıştır.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, çalışma ve kontrol grubunun ön ölçüm puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulandı. Sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubunun ön ölçüm skorları arasında anlamlı farklılıklar saptandı. TN skorlarının ön ve son ölçümde anlamlı farklılık gösterdiği bulundu ($t(10)=-7.12$; $p=0.000$; $p<0.001$). Bulgulara göre, kontrol grubu TN ön ölçüm skorları (Ort. 410.92 ± 61.92), çalışma grubu ön test skorlarından (Ort. 239.25 ± 56.04) anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. TN yüzde değişimi incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarının ön ölçüm yüzdelerinde anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=-6.43$ $p=0.000$; $p<0.001$). TN yüzdesinin kontrol grubunda ön ölçümdeki ortalaması

(Ort. 94.55 ± 12.99), çalışma grubunun ön ölçümdeki ortalamadan (Ort. 35.34 ± 29.10) anlamlı düzeyde daha yüksektir. TN_E puanlarının çalışma ve kontrol grubunun ön ölçüm puanlarının anlamlı farklılık saptandı ($t(10) = -8.81$; $p = 0.000$; $p < 0.01$). TN_E puanlarının kontrol grubunun ön ölçümde (Ort. 371.00 ± 51.22), çalışma grubunun ön ölçüm puanına kıyasla (Ort. 206.33 ± 39.55) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Yüzde TN_E puanlarının çalışma ve kontrol grubunun ön ölçüm puanlarının anlamlı farklılık saptandı ($t(10) = -9.07$; $p = 0.000$; $p < 0.01$). Yüzde TN_E ortalamalarının kontrol grubu ön ölçümde (Ort. 94.85 ± 11.06), çalışma grubu ön ölçüme kıyasla (Ort. 29.69 ± 22.26) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı.

CP puanlarının ön ve son ölçüm puanlarının anlamlı farklılık saptandı ($t(10) = -8.29$; $p = 0.000$; $p < 0.01$). CP puanlarının kontrol grubu ön ölçümde (Ort. 160.92 ± 28.87), çalışma grubu ön ölçüme kıyasla (Ort. 84.17 ± 13.94) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Çalışma ve kontrol grubunun disleksi hata ortalamalarının ön ölçümdeki farklılıkları incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($t(10) = 11.38$; $p = 0.000$; $p < 0.001$). Sonuçlara göre, çalışma grubu ön ölçümde disleksi hata ortalaması (Ort. 5.17 ± 1.03), kontrol grubu ön ölçüme kıyasla (Ort. 1.00 ± 0.73) anlamlı düzeyde daha düşük bulundu. Çalışma ve kontrol grubunun Türkçe anlamsız sözcüklerde doğru yanıtlarının ön ölçümdeki farklılıkları incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($t(10) = -6.41$; $p = 0.000$; $p < 0.001$). Sonuçlara göre, kontrol grubunun ön ölçümde doğru yanıtların (Ort. 30.50 ± 1.56), çalışma grubu ön ölçüme kıyasla (Ort. 24.25 ± 2.98) anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. Çalışma ve kontrol grubunun Türkçe anlamsız sözcükler yanlış yanıt ortalamalarının ön ölçümdeki farklılıkları incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($t(10) = 7.58$; $p = 0.000$; $p < 0.001$). Sonuçlara göre, çalışma grubu ön ölçümde yanlış sözcük yanıtlarının ortalaması (Ort. 8.83 ± 2.75), kontrol grubu ön ölçüme kıyasla (Ort. 1.58 ± 1.83) anlamlı düzeyde daha düşük bulundu.

Tablo 4 Çalışma grubu son test ve kontrol grubunun test skorlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-test bulguları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
TN	Ç.G	12	285.50	44.592	-5.693	.000**
	K.G	12	410.92	61.929		
YÜZDE	Ç.G	12	61.11	25.569	-4.038	.001**
	K.G	12	94.55	12.995		
TN_E	Ç.G	12	258.75	30.278	-6.534	.000**
	K.G	12	371.00	51.229		
YÜZDE_TN	Ç.G	12	60.07	23.202	-4.686	.000**
	K.G	12	94.85	11.065		
CP	Ç.G	12	103.67	12.383	-6.312	.000**
	K.G	12	160.92	28.877		
FR	Ç.G	12	12.00	3.766	-3.305	.003**
	K.G	12	19.83	7.297		
Disleksi hata	Ç.G	12	4.25	.866	9.892	.000**
	K.G	12	1.00	.739		
Tranlamsız sözcükler doğru	Ç.G	12	26.50	1.624	-6.141	.000**
	K.G	12	30.50	1.567		

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

TN: Toplam işaretleme sayısı E: Hata oranı TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran

Ç.G: Çalışma grubu

K.G: Kontrol grubu

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, çalışma grubunun son test ve kontrol grubunun test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulandı. Sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubunun son ölçüm skorları arasında anlamlı farklılıklar saptandı. TN skorlarının ölçümünde anlamlı farklılık bulundu ($t(10)=-5.69$; $p=0.000$; $p<0.001$). Bulgulara göre, kontrol grubu TN ölçüm skorları (Ort. 410.92 ± 61.92), çalışma grubu son test skorlarından (Ort. 285.50 ± 44.59) anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. TN yüzde değişimi incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarının son ölçüm yüzdelerinde anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=-4.03$ $p=0.001$; $p<0.001$). TN yüzdesinin kontrol grubundaki ölçümdeki ortalaması (Ort.

94.55±12.99), çalışma grubunun son ölçümündeki ortalamadan (Ort. 61.11±25.56) anlamlı düzeyde daha yüksektir. TN_E puanlarının çalışma ve kontrol grubunun son ölçüm puanlarının anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=-6.53$; $p=0.000$; $p<0.01$). TN_E puanlarının kontrol grubunun ölçümü (Ort. 371.00±51.22), çalışma grubunun son ölçüm puanına kıyasla (Ort. 258.75±30.27) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Yüzde TN_E puanlarının çalışma ve kontrol grubunun son ölçüm puanlarının anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=-4.68$; $p=0.000$; $p<0.01$). Yüzde TN_E ortalamalarının kontrol grubu ölçümde (Ort. 94.85±11.06), çalışma grubu son ölçüme kıyasla (Ort. 60.07±23.20) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı.

CP puanın çalışma grubu son ölçümüne kıyasla kontrol grubu ölçümünde anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=-6.31$; $p=0.000$; $p<0.01$). CP puanlarının kontrol grubu ölçümünde (Ort. 160.92±28.87), çalışma grubu son ölçümüne kıyasla (Ort. 103.67±12.38) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Çalışma ve kontrol grubunun disleksi hata ortalamalarının son ölçümdeki farklılıkları incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($t(10)=9.89$; $p=0.000$; $p<0.001$). Sonuçlara göre, çalışma grubu son ölçümde disleksi hata ortalaması (Ort. 4.25±.86), kontrol grubu ölçüme kıyasla (Ort. 1.00±.73) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulundu. Çalışma ve kontrol grubunun Türkçe anlamsız sözcüklerde doğru yanıtlarının son ölçümdeki farklılıkları incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($t(10)=-6.14$; $p=0.000$; $p<0.001$). Sonuçlara göre, kontrol grubunun ölçümde doğru yanıtların (Ort. 30.50±1.56), çalışma grubu son ölçüme kıyasla (Ort. 26.50±1.62) anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu.

5. TARTIŞMA

5.1 TARTIŞMA

Bu bölümde verilen eğitim sonucunda elde edilen verilerin analizlerine yönelik tartışma yapılacaktır.

DENENCE 1: Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki disleksili bireylerde TN skorlarının son test lehine olan anlamlı farklılaşmaya ait bulguların tartışılması ve yorumlanması:

Verilen eğitim öncesinde ve sonrasındaki TN puan türüne ait verilerin analizlerinin karşılaştırılması sonucu son test lehine anlamlı fark bulundu. Başka bir ifadeyle disleksili bireylere uygulanan eğitim sonucunda toplam işaretleme sayıları anlamlı artış gösterdi. Adı geçen TN puan türü kişinin psikomotor hızı olarak da açıklanabilmekte ve buradan çıkarılacağı gibi eğitim sonrası disleksili bireylerin psikomotor hızında anlamlı artış görüldü.

Brickenkamp ve Zillmer'ın (1998) yapmış olduğu çalışmaya göre TN puan türünün yüksek olması, yani toplam işaretleme sayısının yüksek olması kişideki psikomotor hızın ve dikkatin sürdürülebilirliğinin fazla olduğunun göstergesidir.

Majorek ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmada, toplamda 5 tane DHEB tanılı çocuğa Terapötik Eurythmy Terapisi olarak adlandırılan bir eğitim vermişlerdir ve sonrasında uyguladıkları d2 testi sonrası psikomotor hız seviyelerinde anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nouchi ve arkadaşlarına (2013) göre günlük dijital oyun pratiği olarak adlandırdıkları dikkat geliştirme araştırmasının 4 haftalık eğitiminden sonra katılımcıların işlem hızının geliştiğini ortaya koymuşlardır. Elde edilen bulgulara göre dikkat eğitimi etkinlikleri çocukların psikomotor hızını geliştirmek için önemli olduğu görülmekte ve uzmanlar terapilerde dikkat eğitimini göz önünde bulundurmalıdırlar.

DENENCE 2: Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda TN_E türü skorlun ön test-son test puanları arasında son test lehine olan farklılaşmanın tartışılması ve yorumlanması:

Disleksili bireylere verilen eğitim sonucunda toplam işaretleme sayısı _ toplam hata sayısı yani TN_E puan türüne ait verilere bakıldığında son test lehine artış olduğu ortaya kondu.

Daha açık bakılacak olursa çalışma grubuna uygulanan eğitim sonrasında, öncesine oranla bireylerin psikomotor hızı ve kavrama hızları arasındaki uyumun artmış olduğu görüldü. Ayrıca bulgular kısmında belirtilen puan türünün yüzde karşılığı da analiz edildi ve TN-E puan türünün yüzde açısından bakıldığında da son test lehine anlamlı fark bulunduğu görüldü.

TN puan türü kişinin işaretlediği toplam sayıyı, E1 ise kişinin işaretlemesi gerekirken atladığı itemlerdir. Buna bakılacak olursa kişinin TN puan türünün yüksek olmasının yanında E1 puan türüne bağlı olan TN-E tür puan oldukça önemli bir skordur ki kişinin çalışma kalitesini ortaya koymaktadır.

Brickenkamp ve Zilmer'a (1998) göre TN-E puan türünün yüksek olması seçici dikkat ve psikomotor hız arasındaki dengeyi işaret eder ve kişinin performansının kaliteli oluşunu ortaya koymaktadır.

Özdoğan (2001) dikkat toplama yetisinin dikkat eğitim programlarıyla iyileştirilebileceğini söylemekte ve bu amaç için hazırlanmış eğitim programlarının önemini belirtmiştir.

Yaycı (2017) yürüttüğü, toplamda 28 öğrenciden oluşan ilkökul 4.sınıf öğrencilerine seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulamıştır ve ortaya koyduğu sonuçlarda d2 dikkat testinde, TN_E türü puanda son test lehine farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan bir çalışmada şizofreni bir bireye dikkat eğitimi uygulanmıştır. Verilen eğitim 9 oturumdan oluşmuş olup, dikkat kontrolünü artırma, işitsel egzersizler ve odaklanmış dikkati artırma çalışmalarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda şizofreni bireyde seçici dikkat düzeyinde anlamlı artış olduğu ortaya konmuştur.

Bulunan sonucun literatürdeki bu araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Kişinin yaptığı işteki kalite en önemli unsurlardan biridir ve bu yeteneğin dikkat eğitimiyle artırılabilir olması oldukça olumlu bir sonuçtur. Bu bilgilere dayanılarak normalde kaliteli performans ortaya koymakta zorlanan disleksili çocuklara erken dönemde dikkat eğitimi uygulanması gerekmektedir.

DENENCE 3: Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda CP puanı ön test- son test puanları arasında son test lehine olan farklılaşmanın tartışılması ve yorumlanması:

Disleksili bireylere verilen eğitim sonucunda, çalışma grubunda yapılan istatistiksel analiz yoluyla CP puan türü olan doğru sayısı son test lehine artış gösterdi. Yani yapılan işin kalitesinin ve kişinin konsantrasyon performanslarının arttığı ortaya kondu.

CP puan türünün yüksek olması, konsantrasyondaki kaliteyi ve yapılan işin başarısının ne kadar fazla olduğunun göstergesidir (Brickenkamp ve Zilmer,1998).

Yaycı'ya (2017) göre hazırlanan dikkat eğitimi 5. ve 8. oturumlarında zorlu zihinsel faaliyetlere karşı dirençli olmayı hedefleyen etkinlikler içermektedir. Aynı tür görevleri yaparken yavaşlamayı engelleme ve işin kalitesini artırmaya yönelik etkinlikler de dahil edildiği söylenmiştir.

Ayrıca bireylere eğitim sırasında işin kalitesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulanmış ve gündelik hayat içinde bunlarla nerelerde karşılaşabilecekleri anlatılmıştır bu da kişilerin motivasyonunu ve öğrenme istediğini artırmıştır.

Emine Kula'nın (2018) yapmış olduğu 'Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Çocuklara Üzerine Etkisi' adlı çalışmada öğrencilere uyguladığı dikkat eğitim sonrası veriler incelendiğinde, CP puan türü açısından sontest lehine farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak yapılan işin kalitesinin arttığını belirtmiştir.

DENENCE 4: Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda FR puanları arasında son test lehine olan farklılaşmanın tartışılması ve yorumlanması:

Disleksili bireylere verilen eğitim sonucunda, yapılan istatistiksel hesaplama sonucu anlamlı fark bulunmadı. Fr puan türü dikkat salınımını göstermektedir, yani dikkatin farklı yönlere kayması olarak açıklanabilir.

Fr puanının yüksek çıkması, dikkatin farklı yönlere kaymasının kolay olduğunu, psikomotor hızdaki kararsızlığı göstermektedir (Brickenkamp ve Zillmer, 1998).

Yapılan çalışmalar sürdürülebilir dikkatin geliştirilebileceğini yönündedir. Yürütülen bir çalışmada 13 yetişkin ve 98 çocuk üzerinde Neurofeedback tedavisi uygulanmış ve sonuçlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda sürdürülebilir dikkat düzeylerinde artış görülmüştür (Thompson, 1998).

Sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla uyumluluk göstermemektedir. Bunun nedeni olarak bireysel yerine grup eğitimi kullanıldığı için ve çocukların akranlarıyla birlikte olduğunda dikkatlerinin daha kolay başka bir yöne kayması olabileceği tahmin edilmektedir. Fakat bununla birlikte anlamlı fark çıkmasa dahi 'FR' puanlarının beklenildiği gibi düştüğü görülmektedir.

DENENCE 5: Verilen eğitim sonucunda çalışma grubunda dislekside görülen hata oranlarında son test lehine anlamlı olan farklılaşmanın tartışılması ve yorumlanması:

Disleksili bireylere verilen eğitim sonucunda, dislekside görülebilecek hatalarda eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında son test lehine farklılaşma bulundu. Başka bir ifadeyle disleksili bireylerde klasik olarak yapılan okuma hatalarında anlamlı düzeyde azalma meydana geldi.

Çayır ve Balcı'nın (2017) yapmış olduğu bir çalışmada bireyselleştirilmiş okuma programının, disleksi riski olan ilkökul öğrencisinin okuma becerileri üzerine etkisini araştırmış ve yapmış olduğu analizler sonucunda okumada görülen hataların anlamlı bir şekilde son test lehine azaldığını fakat okuma akıcılığında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

Literatürde disleksili çocuklar adına ortak veriler mevcuttur. Bazılarına bakılacak olursa; Ziegler'in (2013) yapmış olduğu çalışmada disleksili bireylerin yaşlarına göre daha fazla okurken hata yaptığı ve daha uzun sürede okuduklarını ortaya koymuştur. Facchetti (2000) yapmış olduğu çalışmada ise disleksili çocuklarda görülen hataların dikkatin odaklanması ve sürdürülmesiyle ilgili sıkıntılardan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Gerber ve Raskind (2014) disleksili çocukların okumayı zevksiz bir eylem ve stresli bir süreç olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Çalışmada uygulanan dikkat eğitiminin çeşitli oturumlarında bireylere okuma görevleri verilmiştir ve bu görevler çocuklar için eğlenceli hale getirilmeye çalışılmış olup okumanın yaşam sürecinde ne kadar etkili ve aslında zevkli bir eylem olduğu anlatılmıştır. Yukarıdaki bilgilere dayanılarak hem eğitimde dikkatin etkisi hem de eğitim içindeki çeşitli okuma görevleriyle hata oranlarının anlamlı düşüş gösterdiği düşünülmektedir.

DENENCE 6: Verilen eğitim sonucunda çalışma grubunda Türkçe anlamsız sözcük tekrarı testindeki doğru sayısının son test lehine olan farklılaşmasının tartışılması ve yorumlanması:

Disleksili bireylere uygulanan eğitim sonucunda Türkçe anlamsız sözcük tekrarı testindeki doğru sayılarının, çalışma grubunda son test lehine anlamlı artış görüldü. Başka bir anlatımla bireylerin konuşmacıya olan odaklanma durumunun artmasını ve işitsel dikkatinin arttığı ortaya konuldu. STT sözel çalışma belleğini değerlendiren bir araçtır ve bu analiz sonucunda disleksili bireylere uygulanan eğitim sonucunda sözel çalışma belleği performansının da arttığı söylenilebilmektedir. Ayrıca bireylerin ASTT' deki hece sayısı artışıyla doğru orantılı şekilde performanslarının düştüğü görüldü.

Çocuklara uygulanan eğitim programının çeşitli basamaklarında işitsel dikkati geliştiren etkinlikler yer almaktadır ve daha önceki bulgularda belirtilen d2 testi 'CP' puan türü de

odaklanmadaki başarıyı ifade etmektedir ve anlamlı artış olduğunu ortaya koyuldu. Yani verilen eğitim hem odaklanma hem işitsel dikkati geliştiren düzeyde olduğu görüldü. Bu bilgiler ışığında yapılan Türkçe anlamsız sözcük tekrarı testinde de gelişme olduğu düşünülmektedir.

Çalışma grubunun ön test ve kontrol grubunun test sonuçlarının karşılaştırılması

Kontrol grubu ve çalışma grubunun d2 ön test sonuçları karşılaştırıldığında;

TN skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun ön ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulundu. Yani normal gelişim gösteren çocukların psikomotor hızı disleksili çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

TN_E skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun ön ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Bu da bize normal gelişim gösteren çocukların toplam işaretleme sayısı-hata sayısının anlamlı şekilde yüksek olduğunu, başka bir deyişle seçici dikkatleri ve kavrama hızlarının çalışma grubuna göre anlamlı yüksek olduğunu işaret etmektedir.

CP skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun ön ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Bu bilgi bize kontrol grubunun testteki doğru işaretleme sayısının çalışma grubuna göre anlamlı yüksek olduğunu ortaya koyar. Bu bilgiler bize normal gelişim gösteren çocukların, disleksili çocuklara göre psikomotor hızlarındaki kararlılık düzeyini, konsantrasyonlarındaki başarıyı ve yapılan işlerinin kalitesindeki yüksekliği ifade eder.

FR skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun ön ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Fr puan türü dikkat salınımını göstermektedir yani dikkatin farklı yönlere kayması olarak açıklanabilir. Buradan anlaşılacağı gibi normal gelişim gösteren çocukların odaklanma becerisi, disleksi tanılı çocuklara göre daha iyidir.

Kontrol grubu ve çalışma grubunun dislekside görülebilecek hata oranları açısından ön test sonuçları karşılaştırıldığında;

Kontrol grubunun skorları çalışma grubunun skorlarına göre anlamlı şekilde yüksek bulundu. Bu da bize normal gelişim gösteren çocukların okuma sırasında yaptıkları hataların disleksili çocukların yaptıkları hataya oranla oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu ve çalışma grubunun ASTT puanları açısından ön test sonuçları karşılaştırıldığında;

Kontrol grubunun anlamsız sözcük tekrarı testi doğru sayılarının, çalışma grubununkine göre anlamlı şekilde yüksek bulundu. Bu bilgi normal gelişim gösteren çocukların sözel çalışma belleğinin ve işitsel dikkatinin disleksili çocuklara göre iyi düzeyde olduğunu anlatmaktadır. Ayrıca yapılan test sonucunda hem kontrol grubunun hem çalışma grubunun hece sayısı arttıkça yanlışlarının arttığı gözlemlendi.

Çalışma grubunun son test ve kontrol grubunun test sonuçlarının karşılaştırılması

Çalışma grubunun d2 son test ve kontrol grubunun d2 test sonuçları karşılaştırıldığında;

TN skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun son ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulundu. Yani uygulanan eğitim sonrası çalışma grubunun kendi ölçümlerinde anlamlı farklılık bulursa da hala normal gelişim gösteren çocukların psikomotor hızı disleksili çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

TN_E skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun son ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Bu da bize uygulanan eğitim sonrası çalışma grubunun kendi ölçümlerinde anlamlı farklılık bulursa da hala normal gelişim gösteren çocukların toplam işaretleme sayısı-hata sayısının anlamlı şekilde yüksek olduğunu, başka bir deyişle seçici dikkatleri ve kavrama hızlarının çalışma grubuna göre anlamlı yüksek olduğunu işaret etmektedir.

CP skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun son ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Bu bilgi bize uygulanan eğitim sonrası çalışma grubunun kendi ölçümlerinde anlamlı farklılık bulursa da hala kontrol grubunun testteki doğru işaretleme sayısının çalışma grubuna göre anlamlı yüksek olduğunu ortaya koyar. Yani normal gelişim

gösteren çocukların, disleksili çocuklara göre psikomotor hızlarındaki kararlılık düzeyini, konsantrasyonlarındaki başarıyı ve yapılan işlerinin kalitesindeki yüksekliği ifade eder.

FR skorlarının kontrol grubu ve çalışma grubunun son ölçümünde, kontrol grubu lehine anlamlı fark gösterdiği bulundu. Fr puan türü dikkat salınımını göstermektedir yani dikkatin farklı yönleri kayması olarak açıklanabilir. Buradan anlaşılacağı gibi uygulanan eğitim sonucunda da normal gelişim gösteren çocukların odaklanma becerisi, disleksi tanılı çocuklara göre daha iyidir.

Kontrol grubu ve çalışma grubunun dislekside görülebilecek hata oranları açısından son test sonuçları karşılaştırıldığında;

Kontrol grubunun skorları çalışma grubunun skorlarına göre anlamlı şekilde yüksek bulundu. Bu da bize uygulanan eğitim sonrası çalışma grubunun kendi ölçümlerinde anlamlı farklılık bulursa da hala normal gelişim gösteren çocukların okuma sırasında yaptıkları hataların disleksili çocukların yaptıkları hataya oranla oldukça düşük olduğunu anlatmaktadır.

Kontrol grubu ve çalışma grubunun ASTT puanları açısından öntest sonuçları karşılaştırıldığında;

Kontrol grubunun anlamsız sözcük tekrarı testi doğru sayılarının, çalışma grubununkine göre anlamlı şekilde yüksek bulundu. Bu bilgi uygulanan eğitim sonrası çalışma grubunun kendi ölçümlerinde anlamlı farklılık bulursa da hala normal gelişim gösteren çocukların sözel çalışma belleğinin ve işitsel dikkatinin disleksili çocuklara göre iyi düzeyde olduğunu anlatmaktadır.

Sonuç olarak seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi disleksili çocukların psikomotor hızlarını, kavrama hızlarını, konsantrasyon yeteneklerini, yaptıkları işin kalitesini artırmaktadır.

5.2 ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI

1. Bu çalışma Konya ilindeki bir rehabilitasyon merkezindeki disleksili çocuklar ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma 12 çalışma grubu 12 kontrol grubu kabul edilen çocuklarla sınırlıdır.

3. Çalışmadan elde edilen veriler kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
4. Çalışma araştırmada adı geçen dikkat bileşenleri ile sınırlıdır.
5. Çalışma bulguları uygulanan dikkat becerisi geliştirme eğitiminin kazandırdığı beceriler ile sınırlıdır.

5.3 SONUÇ

Yapılan çalışmanın sonuçları özetle şu şekildedir:

1. Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki disleksili bireylerin yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat becerileri düzeyinde son test lehine gelişme olmuştur.
2. Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda TN skorlarının son test lehine anlamlı farklılaşma olmuştur.
3. Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda TN_E (toplam işaretleme sayısı- yanlışlar toplamı) ön test-son test puanları arasında son test lehine farklılaşma olmuştur.
4. Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda CP (konsantrasyon performansı) ön test-son test puanları arasında son test lehine farklılaşma olmuştur.
5. Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda dislekside görülen hatalar oranında son test lehine anlamlı azalma görülmüştür
6. Verilen eğitim sonunda çalışma grubunda ASTT’de doğru sayısında son test lehine farklılaşma olmuştur.
7. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun ön testi karşılaştırıldığında TN skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.
8. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun ön testi karşılaştırıldığında TN_E skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.
9. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun ön testi karşılaştırıldığında CP skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.
10. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun ön testi karşılaştırıldığında dislekside görülen hata oranlarında kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.
11. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun ön testi karşılaştırıldığında ASTT’deki doğru sayısında kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

12. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun son testi karşılaştırıldığında TN skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

13. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun son testi karşılaştırıldığında TN_E skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

14. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun son testi karşılaştırıldığında CP skorlarının kontrol grubu lehine anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

15. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun son testi karşılaştırıldığında dislekside görülen hata oranlarında kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

16. Kontrol grubunun testi ve çalışma grubunun son testi karşılaştırıldığında ASTT'deki doğru sayısında kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

5.4 ÖNERİLER

- Dikkat geliştirme programlarının rehabilitasyon merkezlerinde her disleksili çocuğa uygulanması, bu çocukların eksikliklerine kısmen de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Dikkat geliştirme programlarının sadece rehabilitasyon merkezleriyle sınırlı olmamakla birlikte ilk okullardaki özellikle özel öğrenciler başta olmak üzere bütün öğrencilere uygulanması, eğitim öğretim hayatlarında olumlu fark yaratacağı düşünülmektedir.
- Eğitimden bağımsız bir şekilde dikkat toplamanın önemi ve nasıl yapılacağı konusundaki bileşenler eğiticiler tarafından çocuklara anlatılması çocuklara katkı sağlayacaktır.
- Çocukların dikkatlerini toplayabilme aşamasında 'motivasyonun' çok önemli olduğu ve eğiticilerin çocukları bu konuda sözel olarak motive etmeleri çok faydalı olacaktır.
- Çocuklar için etkinlikten alınan zevkin, etkinliğe gösterdikleri dikkatle doğru orantılı olduğu görülmüştür ve her zaman eğitimlerin monotonluk yerine eğlenceli bir şekilde yürütülmesi dikkat toplamaları açısından faydalı olacaktır.
- Özellikle disleksili her çocuğa dikkat düzeyleri anlatılmalı ve geliştirdiklerinde meydana gelebilecek olumlu sonuçlar aktarılmalıdır.
- Bu çalışmanın ışık tutacağı ve sonrasında yapılacak olan çalışmalarda ise uygulanan dikkat eğitim programı sonrası cinsiyet farkına bakılabilir.

- Araştırmacılar grup şekli yerine bireysel dikkat eğitimi vererek gelişimin daha verimli olup olmadığını araştırabilir.
- Benzer alışmalar olarak dikkat eğitimin uzun vadeli etkileri araştırılabilir.
- Benzer araştırmalar olarak daha fazla sayıda bireyle yürütülmesi faydalı olacaktır.



6. KAYNAKLAR

Akoğlu, G., Acarlar, F., 2014, Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 89-103

Alais, D., Morrone, C., Burr D., 2006, Separate attentional resources for vision and audition, *Proc Biol Sci.*, 273:1339–45.

Brady, S., V. Mann and R. Schmidt, 1987, Errors in short-term memory for good and poor readers, *Mem Cognit.*, 15: 444-453. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3670063>

Brickencamp, R., 1981, d2 Aufmerksamkeits- Belastungs, Test: Handanweisung, Hofre, Göttingen

Brickenkamp, R. & Zillmer, E., 1998, The d2 Test of Attention, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, Washington.

Bruno, F. J., 1996, Psikoloji tarihi, Sevdiren, G., Çev., Kibele Yayınevi, İstanbul

Bryant, P.E., M. MacLean, L.L. Bradley and J. Crossland, 1990, Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read, *Dev. Psychol.*, 26: 429-438. DOI: 10.1037/0012-1649.26.3.429

Cantlon, JF., Pinel, P., Dehaene, S., Pelphrey, KA., 2011, Cortical representations of symbols, objects, and faces are pruned back during early childhood. *Cereb Cortex*, 21:191–199.

Cardon, LR., Smith, SD., Fulker, DW., et al., 1994, Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6, *Science*, 266:276-9.

Cemal Bıyıklı ve ark., 2020 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 1-35

Castles, A., H. Datta, J. Gayán and R.K. Olson, 1999, Varieties of developmental reading disorder: Genetic and Environmental Influences, *J. Exp. Child Psychol.*, 72: 73-94. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9927524>

Chabot, D. & Chabot, M., 2004, Emotional pedagogy: To feel in order to learn, Canada: Trafford Publishing Company.

Charles, M., Soppelsa, R., Albaret, J-M., 2003, BHK – Échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant, Éditions et Applications Psychologiques, Paris.

Cheng, CP., Lam, L.C., Cheng, S., 2017, The effects of integrated attention training for older chinese adults with subjective cognitive complaints, A randomized controlled study, *Journal of Applied Gerontology*, 1-20.

Corbetta, M., 1998, Frontopariatal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: identical, independent or overlapping neural systems? *Proc Natl Acad Sci., USA.* 95:831-8

Connor, CE., Egeth, HE., Yantis, S., 2004, Visual attention: bottom-up versus top-down, *Curr Biol.*, 14:R850–R852.

Degerman, A., Rinne, T., Salmi, J., et al., 2006, Selective attention to sound location or pitch studied with fMRI, *Brain Res.*, 1077:123–134.

Diamond, A., et al., 2007, Preschool improves cognitive control *Science*, 318 pp. 1387-1388

DSM IV, 1998, Diagnostic and statistical manual, (4. Baskı), APA, Washington

Earhart, EM., 1970, Classification and attention training curricula for head start children, East Lansing, Michigan State Univ Press.

Ehri LC., Nunes, SR., Willows, DM, et al., 2001, Phonemic awareness instruction helps children learning to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Read Res Quart* 36: 250–287.

Eimer and van Velzen, 2002, Crossmodal links in spatial attention are mediated by supramodal control processes: evidence from event-related potentials, *Psychophysiology*, 39 (2002), pp. 437-449.

Etik, B., 2015, İnternet bağımlılığı ile dikkat süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Fair, DA., Cohen, AL., Poer JD., et al., 2009, Functional Brain Networks Develop from a “Local to Distributed” Organization, *PLoS Computational Biology*, 5(5), e1000381. doi:10.1371/journal.pcbi.1000381
- Fan, J., Posner, M., 2004, Human attentional networks, *Psychiatr Prax*, 31(Suppl), S210–S214.
- Fan J., McCandliss BD., Posella J., et al., 2005, The activation of attentional networks, *Neuroimage*, 26:471–479.
- Fletcher, JM., Lyon GR., et al., 2019, Learning disabilities: From identification to intervention, 2nd ed., New York.
- Fletcher, JM., Foorman, BR., Shaywitz, SE., et al., in press, Conceptual and methodological issues in dyslexia research: a lesson for developmental disorders, In: TagerFlusberg H, (ed.), *Neurodevelopmental disorders: contributions to a new framework from the cognitive neurosciences*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Galaburda, AM., Habib, M., 1987, *Cerebral Dominance: Biological Associations and Pathology*. Discussions in Neurosciences, Vol. IV, No. 2, Foundation FESN, Geneva.
- Gillam, RB., Frome Loeb, D., Friel-Patti, S., 2001, Looking back: A summary of five exploratory studies of Fast Forward, *Am J Speech Lang Pathol.*, 10: 269–273.
- Goswami, U., 2000, Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework, *Dyslexia*, 6: 133-151. PMID: 10840513
- Grigorenko, EL., Wood, FB., Meyer, MS., et al., 1997, Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. *Am J Hum Genet.*, 60:27-39.
- Habib, M., Rey, V., Daffaure, V, et al., 2002, Phonological training in children with dyslexia using temporally modified speech: a three-step pilot investigation, *Int J Lang Commun Disorder*, 37: 289–308.
- Habib, M., & Giraud, K., 2013, *Dyslexia. Pediatric Neurology Part I*, 229–235. doi:10.1016/b978-0-444-52891-9.00023-3

Hein, J., Bzofka, MW., Neumarker K-J., 2000, The specific disorder or arithmetic skills: prevalence studies in a rural and an urban population sample and their clinicneuropsychological validation, *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 9:87–101.

Helland, T., Asbjørnsen, A., 2000, Executive Functions in Dyslexia, *Child Neuropsychologia*, 6(1):37-48. [https://doi.org/10.1076/0929-7049\(200003\)6:1;1-B;FT037](https://doi.org/10.1076/0929-7049(200003)6:1;1-B;FT037)

Hook, PE., Macaruso, P., Jones, S., 2001, Efficacy of Fast ForWord training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties: a longitudinal study, *Ann Dyslexia*, 51: 75–96.

Hynd, GW., Hall, Norvey, ES., et al.,1995, *Dyslexia and Corpus Callosum Morphology*, *Archives of Neurology*, 52(1), 32–38. doi:10.1001/archneur.1995.00540250036010

Irak, M. ve Karakaş, S., 2002, Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri, *Klinik Psikiyatri*, 5, 169- 176.

John, C., Diane ,C., et al., 2009, *A dual DTI approach to analyzing white matter in children with dyslexia*, 172(3), 215–219. doi:10.1016/j.psychresns.2008.09.005

Joly-Pottuz, B., Mercier, M., Leynaud, A., et al., 2008, Combined auditory and articulatory training improves phonological deficit in children with dyslexia, *Neuropsychol Rehabilitation*, 18: 402–429.

Jorm, A.T., D.L. Share, R. Maclean and R. Matthews, 1984, Phonological recording skills and learning to read: A longitudinal study, *Applied Psycholinguist.*, 5: 201-207. DOI: 10.1017/S0142716400005075

Kaçar, D., 2011, *Anlamsız sözcük tekrarı testi geliştirme çalışması: Özgül dil bozukluğu olan çocuklarla ön çalışma bulguları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Karahan, Ş., 2008, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, istanbul.

Karakan, F., 2011, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bir grup okul öncesi çocuğa uygulanan ortak dikkat eğitimi destek programının etkililiği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaymak, S., 2003, Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The arcs model approach*. London: Springer Science & Business Media.

Kimberly, A., Hutchison, M., 2017, Attention and working memory training: A feasibility study in children with neurodevelopmental disorders, *Applied Neuropsychology: Child*, 6:2, 120-137, DOI: 10.1080/21622965.2015.1109513

Klonoff, P. S., 2010, *Psychotherapy after brain injury: Principles and techniques*, Guilford Press, New York.

Kornhuber, 1984, *Attention Readiness for Action and the Stages of Voluntary Decision, Some Electropysiological Correlates in Man*, Berlin, New York Spinger, Verlag

Korkusuz, S., 2019, Fiziksel Etkinlik ve Dikkat Eğitimi Uygulamalarının Zihinsel Engelli Öğrencilerin Motor Beceri, Görsel Bellek, Algı ve Dikkat Düzeylerine Etkisi, Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak

Lagae, L., 2008, Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis, and Intervention Strategies, *Pediatric Clinics of North America*, 55(6), 1259–1268. doi:10.1016/j.pcl.2008.08.001

Lieberman and Shankweiler, 1985, Phonology and the problems of learning to read and write, *Remedial Spec. Educ.*, 6 (6) (1985), pp. 8-17

Levine, M., 2002, A mind at a time, her çocuk başarabilir, okul çağında zihinsel gelişim ve öğrenme farklılıkları, (Z. Babayigit, Çev.) Boyner Yayınları, İstanbul.

Lien, MC., Proctor, RW., Ruthroff E., 2003, Still no evidence for perfect time- sharing with two ideomotor-compatible tasks: a reply to Greenwald, *J Exp Psychol Hum Percept Perform*, 29:1267–72.

Macaluso, et al., 2002, Supramodal effects of covert spatial orienting triggered by visual or tactile events, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14 (2002), pp. 389-401.

Madsen, N., Spellerberg S., et al., 2010, *Training of attention and memory deficits in children with acquired brain injury* , 99(2), 230–236. doi:10.1111/j.1651 2227.2009.01587.x

Majorek, M., Tuchelmannb, T. & Heusser, P., 2004, Therapeutic Eurythmy- movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A pilot study, *Complementary Therapies in Nursing & Midwifery*, 10(1), 46-53.

Manis, F., C. McBride-Chang, M. Seidenberg, L. Doi and A. Petersen, 1997, On the bases of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58: 157-195. PMID: 8820386

McDowd, Joan, M., 2007, *An Overview of Attention: Behavior and Brai*, *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 31(3), 98–103. doi:10.1097/npt.0b013e31814d7874

Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., et al., 2010, Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study, *Neuropsychologia*, 48(4):863-

72. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.003>

Merzenich, MM., Jenkins, WM., Johnston, P., et al., 1996, Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training, *Science* 271: 77–81.

Mesulam, MM., 2000, *Principles of Behavioral and Cognitive Neurology*, New York, Oxford University Press.

Mesulam, M. M., 2004, Davranışsal ve kognitif nörolojinin İlkeleri, H. Gürvit, Çev., İstanbul: Yelkovan Yayıncılık.

Morris, C.G., 2002, *Understanding Psychology*, (Psikolojiyi Anlamak; çev. ed; Belgin Ayvaşık, Melike Sayıl) Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:23.1. Basım, Ankara

Motavallı, N. M., 2000, Çocuk ve ergen psikiyatrisi, Ö. Polvan (Ed.), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Mouloua, M., Parasuraman, R., 1995, Aging and cognitive vigilance: effects of spatial uncertainty and event rate, *Exp Aging Re*, 21:17–32.

Nicolson, RI., Fawcett, AJ., Dean, P., 2001, Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis, *Trends Neuroscience*, 24: 508–511.

Norton, ES., Beach, SD., & Gabrieli, JD., 2015, Neurobiology of dyslexia, *Current opinion in neurobiology*, 30, 73–78. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>

O'Connor, KN., Sutter, ML., 2000, Global spectral and location effects in auditory perceptual grouping, *J Cogn Neurosci.*, 12:342–354.

Oken, BS., Salinsky, MC., Elsas, SM., 2006, Vigilance, alertness, or sustained attention: physiological basis and measurement, *Clin Neurophysiol.*, 117:1885–901.

Öğülmüş, S., 2004, Ben sorun çözebilirim; kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi, Babil Yayıncılık, Ankara.

Özbay, Y., 2003, Gelişim ve öğrenme psikolojisi, 4. Baskı, Trabzon: Akademi Yayınevi.

Özcan, C., 2007, Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karsı gelme belirtileri üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, Y., 2013, Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 7-12 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.

Palmer, S.E., 2000, Phonological recoding deficit in working memory of dyslexic teenagers, *J. Res. Read*, 23:28–40. doi: 10.1111/1467-9817.00100.

Pashler, H.E., 1998, *The Psychology of Attention*, Boston, Academic Press.

Pashler, H.E., 1998, *The Psychology of Attention*, 2. Edition, London: A Bradford Book, The MIT Press.

Peng, Peng., Miller, Amanda C., 2016, Does attention training work, A selective meta-analysis to explore the effects of attention training and moderators, *Learning and Individual Differences*, 45(), 77–87. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.012

Pennington, B.F., Gilger, J.W., 1996, How is dyslexia transmitted? In: Chase C.H., Rosen G.D., Sherman G.F., eds. *Developmental dyslexia: neural, cognitive, and genetic mechanisms*. Baltimore: York Press, 1996:41-61.

Ramus, F., 2003, Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction, *Curr. Opin. Neurobiol.*, 13: 212-218.
http://www.ehess.fr/lscp/persons/ramus/docs/CON_B03.pdf

Rimrodt, S.L., Peterson, D.J., Denckla, M.B., 2010, *White matter microstructural differences linked to left perisylvian language network in children with dyslexia.* , 46(6), 0–749. doi:10.1016/j.cortex.2009.07.008

Rueda, M.R., et al., 2005, Training, maturation and genetic influences on the development of executive attention, *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.*, 102, pp. 14931-14936

Ruthruff, E., Hazeltine, E., Remington, R.W., 2006, What causes residual dual-task interference after practice?, *Psychol Res.*, 70:494–503.

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., et al., 2004, Sex differences in developmental reading disability: new findings from epidemiological studies, *JAMA*, 291: 2007–2012.

Roberts, M. C., Kanine, R. M., Amaro, C. M., et al., 2015. International education and training for clinical child and adolescent psychology, *South African Journal of Psychology*, 46(1), 9-24.

Rollins, N.K., Vachha, B., Srinivasan, P., et al., 2009, *Simple Developmental Dyslexia in Children: Alterations in Diffusion-Tensor Metrics of White Matter Tracts at 3 T*, *Radiology*, 251(3), 882–891. doi:10.1148/radiol.2513080884

Santos FH., Mello CB., Bueno OF., et al., 2005, Cross-Cultural Differences for Three Visual Memory Tasks in Brazilian Children, *Sage Journals*,101(2):421-433. <https://doi.org/10.2466/pms.101.2.421-433>

Seidenburg, M.S., 1993, A connectionist modelling approach to word recognition and dyslexia, *Psychol. Sci.*, 4: 299-304. DOI: 10.1111/j.1467- 9280.1993.tb00568.x

Scarborough, HS., Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors. In: Shapiro B, Accardo P, Capute A, eds. *Specific reading disability*. Baltimore, York Press (in press).

Sergeant, J., 1996, *A Theory of Attention: An Information Processing Perspective*, *Attention, Memory and Executive Function*, GR Lyon, NA Krasnegor (Ed.), Baltimore, MD: Brooks, s.57-69.

Share, DL., Stanovich, KE., 1995, Cognitive processes in early reading development: accommodating individual differences into a model of acquisition, *Issues Educ Contrib Educ Psychol*, 1:1-57.

Share, D.L., 1995, Phonological recoding and self- teaching: Sine qua non of reading acquisition, *Cognition*, 55: 151-218. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7789090>.

Shaywitz, SE., Gruen, JR., Shaywitz, BA., 2007, Management of dyslexia, its rationale, and underlying neurobiology. *Pediatric Clinic North Am*, 54:609–23.

Shaywitz, SE., 1998, Dyslexia. *N Engl J Med*, 338(5):307–12.

Shalev, RS., 2004, Developmental dyscalculia, *J Child Neurol*, 19:765–71.

Shaywitz, SE., 2003, *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*, New York: Knopf.

Shaywitz, SE., Morris R., Shaywitz BA., 2008, The education of dyslexic children from childhood to young adulthood, *Annu Rev Psychol*, 59: 451–475.

Shaywitz, SE., Shaywitz, BA., Fletcher, JM., et al., 1990, Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Study, *JAMA*, 264: 998–1002.

Shaywitz, SE., Shaywitz, JE., Shaywitz, BA., 2021, Dyslexia in the 21st century, *Curr Opin Psychiatry*, 1;34(2):80-86. doi: 10.1097/YCO.0000000000000670. PMID: 33278155.

Schulte-Körne ., 2009, *Ratgeber Legasthenie*, München, Knauer.

Snowling, M.J., 2001, From language to reading and dyslexia, *Dyslexia*, 7: 37-46. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11305230>.

Stein, JF., 1993, Visuospatial perception in disabled readers, In: Willows DM, Kruk RS, Corcos E (eds.), *Visual processes in reading and reading disabilities*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 331-46.

Stein, J., Walsh, V., 1997, To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia, *Trends Neurosci*, 20:147-52.

Thompson, L. & Thompson M., 1995, Exceptional results with exceptional children, *Proceedings of the Society for the Study of Neuronal Regulation*, Annual Meeting: Scottsdale, Arizona.

Thompson and M. Thompson, 1998, Neurofeedback Combined with Training in Metacognitive Strategies: Effectiveness in Students with ADD1, *APPLIED Psychophysiology and Biofeedback*, Vol. 23, No. 4.

Thompson, L. & Thompson, M., 1998, Neurofeedback combined with training in metacognitive strategies: Effectiveness in students with add, *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 23(4), 243-263.

Tallal, P., Stark, RE., 1982, Perceptual/motor profiles of reading impaired children with or without concomitant oral language deficits, *Ann Dys*, 32:163-76.

Tallal P. Miller S. Fitch RH., 1993, Neurobiological basis of speech: a case for the preeminence of temporal processing, *Ann N Y Acad Sci.*, 682: 27–47.

Tallal, P., Miller, S.L., Bedi, G., et al., 1996, Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech, *Science* 271: 81–83.

Toker, M.Z, 1993, *Visual Algı Testi d2'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Toland, J. & Boyle, C., 2008, Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning, *School Psychology International*, 29(3), 286-302.

Topbaş S., Kaçar-Kütükçü, D., Kopkalli-Yavuz, H., 2014, Performance of children on the Turkish nonword repetition test: Effect of word similarity, word length, and scoring, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(7- 8), 602-616.

Uskan, C., 2011, Dikkat Eksikliği Bozukluğu Olan 8-10 yaşındaki Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Ünal, S. ve Ada, S., 2001, Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vandermosten, M., Boets, B., Wouters, J., Ghesquière, P. A., 2012, qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia, *Neurosci Biobehav Rev.*, 36:1532–1552

VanRullen, R., Reddy, L., Koch, C., 2004, Visual search and dual tasks reveal two distinct attentional resources, *J Cogn Neurosci.*, 16:4–14.

Van Zomeran, A.H & Brouwer, W.H., 1994, *Clinical Neuropsychology of Attention*, New York, NY: Oxford University Pres.

Vogel, A.C., Petersen, S.E., Schlaggar, B.L., 2014, The VWFA: it's not just for words anymore, *Front Hum Neurosci.*, 8

Yavuz K., 2014, Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi , Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Yaycı, L., 2007, İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Wagner, RK., Zirps, FA., et all., 2020, The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation, J Learn Disabil., Oct;53(5):354-365. doi: 10.1177/0022219420920377.

Wickens, CD.,1984, Processing resources in attention, In: Parasuraman R, (ed.), *Varieties of Attention*, New York: Academic Press, 63–97.

Wielinski, L., et al., 2019, Attention training improves attention and gait in Parkinson disease: A pilot study, Parkinsonism & Related Disorder, Available at: doi: 10.1016/j.parkreldis.2018.08.015

EKLER

EK 1

İNTİHAL RAPORU

YÜKSEK LİSANS TEZİ BENZERLİK RAPORU-RABİA CİVCİK

ORJİNALLİK RAPORU

%9 BENZERLİK ENDEKSİ	%9 İNTERNET KAYNAKLARI	%0 YAYINLAR	%2 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%6
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%2
3	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1

Alıntıları çıkart üzerinde Eşleşmeleri çıkar < %1
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde

EK 2 TEZ KONUSU EKLERİ

EK 2.1

d2 DİKKAT TESTİ

Name: _____

Age: _____ Sex: male female

Handedness: L R

Years of education: _____

Occupation: _____

Examiner: _____ Date: _____

d2 Test of Attention
Rolf Brickenkamp & Eric A. Zillmer

Example: $\begin{matrix} \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} \\ d & d & d \end{matrix}$

Practice line: $\begin{matrix} \dot{d} & \dot{p} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{p} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} & \dot{d} \\ d & p & d & d & d & d & p & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d & d \end{matrix}$

	Raw Score	Percentage	Percentile Rank	Standard Score
TN (total number)				
Omissions: E1				
Commissions: E2				
E (errors)				
TN-E (total errors)				
CP (concentration performance)				
FR (fluctuation rate)				

S-Syndrome:

Copyright © 1993 by Hogrefe & Huber Publishers. No part of this work may be reproduced, stored in a retrieval system or copied by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the written permission of the publisher.
Order number #01-01327

TN	E ₁ E ₂	CP
1	cc	
2	cc	
3	cc	
4	cc	
5	cc	
6	cc	
7	cc	
8	cc	
9	cc	
10	cc	
11	cc	
12	cc	
13	cc	
14	cc	

EK 2.2**TÜRKÇE ANLAMSIZ SÖZCÜK TEKRARI TESTİ****Anlamsız Sözcük Tekrarı Testindeki Sözcükler**

Numara	Özellik	Hece Sayısı	Sözcükler
1	Çeldirici	2	Samık
2	Çeldirici	3	Kımayon
3	Çeldirici	5	Müteseleniş
4	Ek	3	Konamış
5	Dbz	3	Petülis
6	Db	1	Sey
7	Dbz	4	Yoşagımut
8	Dbz	2	Kölin
9	Dbz	5	Ligömücüven
10	Dbz	1	Lon
11	Db	3	Sacımuk
12	Db	3	Diselük
13	Db	1	Mas
14	Db	5	Konacıtayış
15	Dbz	3	Gakosıl
16	Dbz	4	Kölüşesip
17	Ek	2	Payız
18	Dbz	5	Tıyıbogulas
19	Db	2	Tekün
20	Dbz	5	Poyugonıtal
21	Dbz	3	Dügesin
22	Ek	4	Sögünüden
23	Dbz	2	Celit
24	Db	4	Tedigölük
25	Ek	4	Mutısanız
26	Dbz	1	Dif
27	Ek	5	Gedisecimis
28	Db	5	Matisacıyon
29	Db	1	Kam
30	Dbz	4	Cınoyulam
31	Dbz	2	Botın
32	Db	2	Beliş
33	Dbz	1	Yıp

Ek: ekli, Dbz: dile benzemeyen, Db: dile benzer

EK 2.3**DİSLEKSİDE GÖRÜLEBİLECEK HATALAR TABLOSU**

GÖZLENEN HATALAR	VAR	YOK
Harf Atlama		
Hece Atlama		
Sözcük Atlama		
Satır Atlama		
Sözcüğü Tersten Okuma		
Harf Karıştırma		
Hece Ekleme		
Sözcük Ekleme		
Satır Tekrarı		
Heceleyerek Okuma		
Sözcüğün Sonunu Uydurarak Okuma		
Parmakla Takip Etme ve Okuyamama		

EK 2.4

OKUMA PARÇASI

KAAN TATİLDE

Kaan'ın aylardır beklediği yaz tatili sonunda gelmişti. Tatilin ilk pazar sabahında bavulunu hazırlamaya başladı. Sarı bavulunun içine tişört, pantolon, şapka ve bolca kitap koydu. Tatil için emekli dedesinin yaşadığı küçük kasabaya gidecekti. Kasabaya gitmek için önce trene sonra vapura binmesi gerekiyordu. Tren ve vapur biletlerini Kaan'ın babası Levent iki hafta önceden almıştı. Annesi yolda yemesi için Kaan'ın çantasına en sevdiği yiyeceklerden koymuştu. Kaan trende kuzeni Buğra'nın aldığı kitabı okurken annesinin çantasına koyduğu yiyecekleri yedi. Vagonda gezen tren görevlisine de yediklerinden ikram etti. Trenden inince dar yollardan biraz yürüdü ve vapur istasyonuna vardı. Vapurda gitar çalan gençleri, gazete okuyan dedeleri ve dondurma yiyen çocukları seyretti. Vapurdan inince dedesinin gelmesini durakta beklerken yanına aldığı bisküvilerden yedi. Otomobiline benzin aldığı için dedesi biraz geç kalmıştı ama Kaan onu sabırla bekledi. Dedesi geldiğinde Kaan'ın çok uykusu vardı. Kasabaya giderken yolda uyuyakaldı. Eve gidince de direk yatağına geçip uyumaya devam etmişti.

Dedesi kapıdaki çanı çaldı, artık sabah olmuştu. Çiftçi çiftlikteki işlerini halledip dedesiyle birlikte Kaan'a kahvaltı hazırladı. Taze çay demlendi, çörekler hazırlandı, camlar açıldı ve Kaan uyandı. Bahçeden sıcak çörek ve çilek kokuları geliyordu. Hemen koşarak bahçeye çıktı ve kahvaltı yapmaya başladı. Kahvaltısını bitirdikten sonra kedisi Sabriyle uçurtma uçurmaya gitmeye karar verdi. Lacivert uçurtmayı aldı ve Sabriyle birlikte çimenli tepeye gitti. Hava da tam uçurtma uçurmak için uygun bir havaydı. Ceketinin cebinden çıkardığı ipi uçurtmanın ucuna bağladı ve uçurtmayı kolayca uçurdular. Zaman hemen geçivermişti ve geç olmadan eve dönmeye karar verdiler. Çabucak eve gittiler ve yataklarına yattılar. Çayırdağıdaki çiçek kokuları ile çok güzel bir uykuya daldılar.

Ertesi sabah Kaan mutfak masasındaki meyveleri alıp bakkal amcanın yolunu tuttu. Kapının mandalını yavaşça açıp evden çıkmıştı. Yol kenarındaki nehir çok masumca akıyordu, Kaan onu merakla izledi. Nehrin kenarında mavi bir demir kumbara buldu ve bakkal amcaya götürdü. Mavi demir kumbaranın içinde ne olduğunu merak ettiler ama açmadılar. Bakkal amca bir notu mandallayıp mavi kumbaranın önüne yapıştırdı ve manav bölümüne koydu. Kaan bakkaldan muz, meyve suyu ve susamlı simit alıp arkadaşı Selman'ın yanına sahile gitti. Selman sahilde misket oynuyordu ama biraz mutsuzdu. Kaan Selman'a mutsuzluğunun nedenini sorunca mavi demir kumbarasını kaybettiğini öğrendi. Kaan bu duruma çok sevindi çünkü mavi kumbaranın yerini biliyordu. Hemen birlikte bakkal amcaya gittiler ve kumbarayı aldılar. Selman çok sevinmişti, hemen Kaan'a sarıldı ve teşekkür etti. Ardından dönüş yoluna koyuldular ve nehrin kenarından geçerek sırayla evlerine ulaştılar.

Eve döndüğünde dedesi leziz bir limonata yapmış bahçede Kaan'ı bekliyordu. Kaan başından geçenleri dedesine anlatırken masadaki erik ve dilimlenmiş karpuzlardan yedi. Kaan arkadaşlarıyla lunaparka gitmek istiyordu. Dedesinden izin alınca limonataları içip lunaparka eğlenmeye gitti. Lunaparkta çok güzel şarkılar çalıyordu. Kaan, başı dönene kadar dönme dolaba bindi. Selman ise çarpışan arabaları tercih etti. Daha sonra birlikte atlı karıncanın yanındaki fotoğrafçıda yan yana fotoğraf çekindiler. Bu eğlenceli gün için birbirlerine teşekkür edip ayrıldılar. Kaan dedesini çok özlediğini fark edip koşu koşu eve giderken yolda yağmura yakalandı. Yollarda yağmura rağmen koşmaya devam etti. Sırılsıklam halde eve ulaştı. Dedesiyle sohbet edemeyecek kadar yorulmuştu ve yatağına gidip uykuya daldı.

EK 2.5

DİKKAT EĞİTİM PROGRAMI

1.OTURUM

Amaç:

- Tanışma

- - Grup çalışmasının kurallarını oluşturma
- - Grup çalışmasının amacını belirtme

Eğitsel Etkinlik: ‘Yaptığımı Yap’ Oyunu

Eğitsel Araçlar: Yok *Eğitsel Malzeme:* Yok

Eğitsel Yöntem: Oyun

Süreç: Oturumun başında genel selamlaşmalardan sonra uygulayıcı bir kaç cümle ile açış konuşması ile ‘ hoşgeldiniz’ mesajı verir. Oturum içinde yapılacaklardan genel olarak bahseder. Bu oturumda çalışmanın amaçlarından bahsedeceğini ve grup kurallarını birlikte oluşturacaklarını söyler. Grubun birbirini tanınması ve belli bir düzeyde yakınlık kurmasının grup çalışmasının niteliğini artırdığını ifade eder.

Daha sonra herkesten kendini tanıtıcı konuşmalar yapmasını ister. Tanıtıcı konuşma esnasında sınıfı, nelerden hoşlandığı, nerede oturduğu, en sevdiği dersler vb. gibi konularda bilgi vermesi istenir. Aynı şekilde uygulayıcı da kendini tanıtır.

Tanışma oturumlarının samimi bir ortam içinde geçmesi ve karşılıklı saygının temin edilmesi o oturumdan sonra yapılacak oturumların kalitesini de etkileyeceğinden oldukça önemlidir.

Tanışmadan sonra uygulayıcı çalışmanın amaçlarından bahseder.

Tanışma sonunda uygulayıcı grupla yapılan çalışmalarda birlikte karar verilerek alınan bazı kurallara uyulmasının çalışmanın etkililiğini artırdığını söyler ve bazı kurallardan bahseder:

1. Herkes oturumlara zamanında gelecek, çok önemli bir mazereti olmadığı sürece tüm oturumlara katılacaktır.
2. Konuşulan kişinin sözü kesilmeyecek, alaya alma ya da küçük düşürmeye yönelik mesajlar verilmeyecektir.
3. Herkes yanıtlarında samimi olacaktır.

Tanışma sonrasında gruptaki öğrenci sayısına göre ikişerli veya üçerli gruplar oluşturularak ‘yaptığımı yap’ isimli oyun oynanır. Bu oyunda her öğrenci kendisinden önceki öğrencinin hareketi iyi bir şekilde gözler. Yapılan hareketin aynısını yapmaya çalışır.

Tartışma Soruları:

- - Bugünkü oturumla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- - Çalışmanın amaçları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- - Önerileriniz var mıdır?

Süreç tartışma soruları ile sona erer. Süreç bitiminde herkes ayağa kalkar, elele tutuşur ve bir kaç kez birlikte ellerini yukarı-aşağı kaldırdıktan sonra birbirleri için iyi dileklerin ifade edilmesiyle noktalanır.

2. OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: 'Üzerinde farklı harflerin olduğu işaretleme metni', 'Üzerinde farklı figürlerin olduğu işaretleme metni'

Eğitsel Yöntem: Okuma, Soru Cevap, Düz Anlatım

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda üzerinde değişik harflerin ve figürlerin olduğu işaretleme metinleri öğrencilere verilir. Öğrenciden yapması istenilen farklı harfler ve figürler içerisinde işaretlemesi gerekenleri diğerleri arasında ayırt ederek işaretlemek, işaretlememesi gerekenleri atlamaktır (işaretlememektir). Bu etkinlik önceleri süre baskısı olmadan daha sonra ise süre tutularak tekrarlanabilir.

Süre tutularak yapılan çalışmalarda psiko-motor hız artıyor ancak yapılacak işin kalitesinde düşme oluyorsa bu durumda öğrencilerle paylaşılır. Hızdan dolayı yapılan hatalar varsa önemli olan işin kalitesi olduğu önemle vurgulanır.

Tartışma Soruları:

- Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?

- Yapılan çalışmalarda hatalar olduysa bunlar neden kaynaklanmış olabilir? - Bu tür hatalardan korunmak için neler yapılabilir?

- Bir malzemeye bütün olarak yoğunlaşıp okuyabilmeniz size ne tür faydalar sağlayabilir?

Ödev:

- Etkinlikte yapılan çalışmalara benzer olarak verilen çalışma kağıtlarını evde doldurması bazılarını anne-baba, kardeşleri veya okuldaki arkadaşlarına da uygulaması ve oturumda öğrendiklerini onlara öğretmesi.

3.OTURUM

Amaç:

- Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek.
- Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek

Hedefler:

- Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler.
- Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdan kaldırılan figürü tarif edebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Hafızadan Kopya Etme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik şekillerin figürlerin olduğu kartlar. *Eğitsel Yöntem:* Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öğrenciye değişik karmaşık figürler verilir. Öğrenciden yapması istenilen 'karmaşık figüre 15-20 saniye süre ile bakması daha sonra kapatılan figürü hafızadan kopya etmesidir'

Figürlerin veriliş sırası basitten nispeten karmaşığa doğrudur. Hafızadan çizilen her figür sonrasında figür uygulayıcı ile birlikte değerlendirilerek figürdeki eksik, yanlış ve fazladan eklenen kısımlar gösterilir. Hata miktarı fazla ise birlikte değerlendirme aşamasından sonra tekrar çizmesi istenebilir.

Uygulayıcı çalışma esnasında çoğu kez hem eğitim hem de normal yaşantımızda (örn; ürünlerin kullanma talimatlarında) bu tür figürler olduğunu fakat bir çok kişinin bu çalışmada olduğu gibi figüre dikkatle bakmadığını, hafızaya kaydedemediğini ve ayrıntılarına odaklanamadığını belirtir. Bu egzersizlerle bu tür uyaranlara karşı dikkatin gelişebildiğini belirtir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrenciden kendisine verilen figürü kağıda çizmemesi, verilen figürü hafızada canlandırarak uygulayıcıya figüre ilişkin detayları anlatması istenir. (Örn: içiçe geçmiş iki yuvarlak var, ortasında bir üçgen var vb...)

Tartışma Soruları:

- - Figürleri kopya ederken zorlandığınız oldu mu?, Buna benzer çalışmalardan yaptıklarınız oldu mu?
- - Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- - Bir figüre bütün olarak ve tüm ayrıntılarıyla bakabilmek neden önemlidir?
- - Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken bu yöntemi nerelerde kullanabilirsiniz?
- - Bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?
- - Bu yöntemi bazı arkadaşlarına öğretebilir misiniz? Nasıl yaparsınız?

Ödev:

- Benzer çalışmaları evde anne-baba ve kardeşleri ile veya okuldaki arkadaşları ile de yapması ve bazı çizim sonuçlarını bir sonraki oturuma getirmesi.

4. OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek
- Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakma

Hedefler:

- Öğrenciler baktıkları resimle ilgili soruların cevaplarını söyleyebilirler.
- Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Resim İrdeleme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik resimlerin olduğu 10 kart. *Eğitsel Yöntem:* Soru-Cevap, Düz Anlatım

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda uygulayıcı öğrenciye bir resim verir ve resimlere dikkatlice bakmasını ister. Birazdan resimle ilgili sorular soracağını ve bu soruların cevaplarını kendisine verilen cevap formlarına işaretlemesini ister.

‘Sorulacak soruları doğru yanıtlayabilmek için resmin her tarafına dikkatlice bakılması ve bu resmin hafızada canlandırılabilmesinin önemli olduğundan bahseder’. Daha sonra resimler verilir. Resmin dikkatlice incelenebilmesi için 15-20 saniye arasında süre verilir.

Sürenin sonunda öğrenciden kendisine verilen resmi ters çevirmesi istenir. Uygulayıcı soruları sorar ve öğrenci yanıtları kağıtlara işaretler. Bu etkinlik beş farklı resmin gösterilmesi ile tekrarlanır.

Daha sonra öğrenciye resimler verilir ve bu kez öğrencinin uygulayıcıya soru sorması istenir. (zor veya detaya ilişkin soruyu sorabilmek de dikkat gerektirir) Resimlere dikkatlice bakması ve mümkün olduğu kadar detaylı veya zor soru sorması istenir.

Tartışma Soruları:

- - Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- - Bir resme detaylı ya da bütün olarak bakabilmek neden önemlidir?
- - Bundan sonra gündelik yaşamınızda ve ders çalışırken bu yöntemi ne tür etkinliklerde kullanabilirsiniz?
- - Bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?

Ödev:

- Kendisine verilen sekiz adet resimle evde aynı çalışmayı anne-baba veya kardeşleri ile yapması.

5.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme.

Hedefler:

- Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler.

- Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Kağıt,kalem,silgi. *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda uygulayıcı ‘bazen bir işi, görevi ya da ödevi yaparken başlangıçta görevin çok zor olduğunu, sıkıcı olduğunu, yapmakta güçlük çekeceğimizi ya da hiç yapamayacağımızı düşünüyoruz. Bazen de o an, o görevi yapmamız gerekiyorken bize sıkıcı geldiğini düşündüğümüzden o görevi ertelemek isteriz. Zaman zaman ise görevin veya ödevi bitirecek sabrı göstermez ve çok kolay pes edebiliriz. Oysa zor, sıkıcı veya uzun bir işte bile kolay kolay pes etmemek bir dayanıklılık ve sabır yeteneğidir. Bugünkü çalışmada senin ne derece dayanıklı ve sabırlı olduğunu görmek istiyorum’ denilir ve 1956 yılında Wolfgang Horn tarafından geliştirilmiş olan LPS (Zihni Başarı Testi) Testi mantığı ile türetilen üzerinde rakamların olduğu çalışma kağıdı çocuğa verilir.

Yapılması gereken iş yan yana olan sayıları zihinden toplamak çıkan sonucun son rakamını verilen sayı dizisi içinden bulup işaretlemektir. Bulunan sonuç verilen dizideki rakamlar arasında yoksa ya da birden fazla var ise bulunan sonuç yanlış demektir.(Bu bilgi de öğrenciye söylenir).

Çalışmada her sütunda 25 işlemin olduğu dört sütun bulunmaktadır. Her bir sütun için beş dakika süre verilir. Üçüncü sütun bittiğinde dinlenme için bir dakikalık ara verilir.

Çalışmanın mantığı aynı türden faaliyetlerin dikkati dağıtıcı, yorucu ve kişiyi bıktırıcı faaliyetler olduğu, görevi başarı ile tamamlayabilmek için kişinin kendisini tetikte hissetmesi, istekli olması, kolay pes etmemesi, çalışmayı yapmayı ertelememesi veya yapmaktan kaçınmamasıdır. Çünkü bir faaliyet üzerinde aynı konsantrasyon ile kalabilmek çoğu kez bir irade, kararlılık ve sabır işidir.

Tartışma Soruları:

- Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığımız sonuçlar nelerdir?
- Bir görevi, işi veya ödevi yaparken çabuk sıkılıp, kolay pes ettiğiniz zamanlar oldu mu?

- Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken sıkıldığınızda, yapamayacağınızı düşündüğünüzde bu tür duyguların önüne nasıl geçebilirsiniz?

- Kolay pes etmeme, kararlı ve dayanıklı olma size neler kazandırabilir?

Ödev: - Etkinlikte kendilerine verilen çalışmaya benzer bir çalışmayı (uygulayıcının verdiği) evde yapması ve bir sonraki oturuma getirmesi.

6.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde seçici dikkat düzeyini geliştirmek (Verilen sorulara yanıt arayıcı okuma)

Hedefler:

- Öğrenciler önceden kendilerine verilen soruların yanıtlarını okudukları parça içinde bulup yazabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda iki okuma parçası *Eğitsel Yöntem:* Okuma,Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öğrenciye genellikle bizlerin bir metne ilişkin soruları cevaplamamız gereken çalışmalarda, öncelikle okuma parçasını okuduktan sonra soruları okuyup, metin içinden cevapları bulmaya çalıştığımız anlatılır.

Bu çalışmada ise farklı bir teknikle metne ilişkin soruları yanıtlamaya çalışacağımızdan bahsedilir. Bu oturumda öncelikli olarak sorular verilmeden parçayı okuyup anlatması istenir. Daha sonra önce sorular verilir ve sonra okuyup anlatması istenir. Öğrenci soruları bir kaç kez okur. Daha sonra metin verilir. Öğrenciden istenen metni verilen sorulara yanıt arayıcı şekilde okumasıdır.

Tartışma Soruları:

- Önce soruları görüp daha sonra verilen sorulara yanıt arayıcı olarak okuma ile önce okuyup sonra yanıtları bulmaya dayalı çalışmayı karşılaştırırsanız neler söylersiniz?

- Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkardınız?

- Bundan sonraki çalışmalarınızda bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?

7.OTURUM

Amaç:

- - Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek
- - Öğrencilerde defterlerine yazdıklarını kontrol edebilme ve düzenli defter tutabilme becerisini geliştirmek.
- - Öğrencilerin yazılı materyalde yazım yanlışlarını (yaptıkları ödevler ve sınıf içinde aldıkları notlara dair) kontrol edebilme becerisini geliştirmek.

Hedefler:

- - Öğrenciler verilen metindeki yazım yanlışlarını işaretleyebilirler.
- - Öğrenciler yaptıkları ödevleri ve sınıf içinde defterlerine kaydettikleri notlara ilişkin yazım yanlışlarını işaretleyebilirler/düzeltebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda verilen bir metin *Eğitsel Yöntem:* Analiz-Kontrol

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öncelikle öğrenciye ‘zaman zaman bir yazıyı okurken, bir işlemi yaparken ya da gündelik yaşamda bazı görevleri yaparken bazı şeyleri (örn; harf, işaret, uyarı yazısı vb.) o an dikkatimizi tam olarak o işe veremediğimizden ya da başka faktörlerden dolayı atladığımız belirtilir. Bu oturumda bu duruma yönelik çalışmalar yapılacağından söz edilir.

İlk etkinlik olarak içinde yazım yanlışlarının olduğu bir metin verilir. Öğrenciye ‘bu gördüğün sayfadaki bazı kelimelerde yazım yanlışı yazılmış, senden isteğim bu sayfada yazılanları dikkatle okuman ve yazım yanlışlarını bulman. Bulmanı istediğim sadece yazım yanlışları, noktalama işaretleri ile ilgili herhangi bir yanlışlık yok’ denilir.

Çalışmadan sonra metin birlikte kontrol edilir. Tüm yazılanlara dikkatle bakmanın öneminden bahsedilir. Bu işlem den oturum boyunca iki farklı metin daha verilerek, sonuçlar birlikte kontrol edilir.

Çalışma sonunda bir işi, görevi veya ödevi yaptıktan sonra sonucun kontrol edilmesinin ne denli önemli olduğundan bahsedilir. Bu sayede gözden kaçmış olabilecek bazı yanlışlar, eksikler, hatalar ve bilgilerin bu sayede bulunabileceği söylenir.

Öğrencinin oturuma getirdiği bir iki defter birlikte kontrol edilerek yanlışlar veya eksikler varsa tespit edilmeye çalışılır.

Tartışma Soruları:

- - Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- - Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken bu yöntemi nerelerde kullanabilirsiniz? (Örneğin her akşam okul çantasını kontrol)
- - Bir metni okurken nasıl okumanız gerekir?
- - Yapılan bir işi, görevi ya da görevi kontrol etmek neden önemlidir? Nasıl kontrol etmeniz gerekir?
- - Bu tür okuma becerilerini arkadaşlarınıza öğretebilir misiniz? Nasıl yaparsınız?

Ödev:

- Kendisine verilen metinlere benzer olan metinlerdeki yazım yanlışlarını evde bulup işaretlemesi, sonuçlarını bir sonraki oturuma getirmesi.

8 .OTURUM

Amaç:

- Öğrencilere geri bildirim almanın önemini gösterme

Hedefler:

- Öğrenciler okudukları parçayı anlatabilirler

Eğitsel Etkinlik: 'Metin Okuma'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda iki okuma parçası *Eğitsel Yöntem:* Okuma-Anlatma

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Danışman türkçe-sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde bir çok okuma parçaları olduğunu ve bu dersleri daha iyi anlamak için çalışma zamanımızın bir kısmını okuma çalışmalarına ayırdığımızı belirtir. Bu oturumda okumalı derslere nasıl çalışırsak daha başarılı olabileceğimiz üzerine konuşulacağını belirtir.

Öğrencilere bir okuma parçası verilir ve bu parçayı okumaları istenir. Okuma çalışması bittikten sonra kağıtları kapatmaları istenir ve tesadüfi olarak öğrencilerden bazılarına söz vererek okuduğunu anlatması istenir. İlk okumadan sonra öğrencilerden tekrar okumaları istenir. Bu işlemden sonra tesadüfi olarak bir kaç öğrenciden anladıklarını anlatması istenir. Malzemede tarih, isim, yer ismi vb. çok geçtiğinden ikinci okumada da muhtemelen öğrenciler malzemenin tamamını eksiksiz anlatmada zorlanabileceklerdir.

Bunun üzerine uygulayıcı malzemeyi paragraflara göre çalışmayı teşvik eder. Her okumadan sonra öğrencilerden odanın bir köşesinde kendi kendine anlatma yapmasını ve nereleri anlatamadığını(hatırlayamadığını) görmesi' istenir. Paragrafın geneline hakim olduktan sonra diğer paragraflara geçilir ve aynı işlem yapılır.

Bu etkinlikte amaç öğrencinin okuma yoluyla öğrenilecek malzeme esnasında anlatma yapmasını dolayısıyla nereleri anlatamadığını görerek kendi kendine geri bildirim vermesini sağlamaktır. Çünkü bir çok öğrenci anlatma çalışması yapmadan çalışma zamanının büyük kısmını sadece okumaya ayırmakta bu durumda kendisine geri vermediğinden çalışma kalitesini ölçmemektedir. Oysa değişik kaynaklar okuma-anlatmaya çalışmalarda '%20'ye %80 oranını önermektedirler.

Tartışma Soruları:

- - Sizler daha önceden bu tür çalışmalara yeterince zaman ayırıyor muydunuz?
- - Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkardınız?
- - Bundan sonraki çalışmalarınızda bu yöntemi kullanmanızın size nasıl bir

faydası olabilir?

9. OTURUM

Amaç:

- - Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek.
- - Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek.

Hedefler:

- - Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler.
- - Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdan kaldırılan figürü tarif edebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Hafızadan Kopya Etme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik şekillerin figürlerin olduğu kartlar.

Eğitsel Yöntem: Soru-Cevap Süreç: 3. Oturumun aynısı

10. OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: 'Üzerinde farklı harflerin olduğu işaretleme metni', 'Üzerinde farklı figürlerin olduğu işaretleme metni'

Eğitsel Yöntem: Okuma, Soru Cevap, Düz Anlatım

Süreç: İkinci Oturumun aynısı.

11. OTURUM

Amaç:

- - Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek
- - Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakma

Hedefler:

- - Öğrenciler baktıkları resimle ilgili sorulan soruların cevaplarını söyleyebilirler
- - Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Resim İrdeleme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik resimlerin olduğu 10 kart. *Eğitsel Yöntem:* Soru-Cevap, Düz Anlatım

Süreç: 4. oturumun aynısı

12. OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme.

Hedefler:

- Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler

- Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Kağıt,kalem,silgi. *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: 5. oturumun aynısı

13. OTURUM

Amaç:

- Oturumların değerlendirmesini yapmak

Hedefler:

- Öğrenciler geçmiş oturumlarda belirtilen hedef davranışları söyleyebilirler.

- Öğrenciler yapılan iş, görev veya çalışma esnasında neye dikkat etmeleri gerektiğini söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Geçmiş oturumlarda kullanılan çalışma materyallerinden örnekler *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir evvelki oturumun değerlendirmesi ile başlanır. Bir evvelki oturumdaki tartışma sorularından bazıları tekrar sorulur.

Bu oturumda geçmiş oturumların değerlendirmesinin yapılacağı, burada öğrendiklerimizin hangilerini hayatımızda uygulayabildiklerimizi, bunları uygulayabilmenin onlara neler kazandırdığının konuşulacağı söylenir.

Geçmiş oturumlarda uygulanan çalışma kağıtlarından örnekler gösterilerek, bu çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur. Eksikler varsa hatırlatılır. Bu becerileri alışkanlık haline getirmenin onlara ne tür yararlar getirdiği/getirebileceği üzerine konuşulur.

Bugüne kadar yapılan çalışmaların onlara neler kazandırdıkları, hangilerini en çok uygulayabildiklerini anlatmaları istenir.

Her öğrenciye tek tek nerelerde çok iyi oldukları ve ne tür beceriler kazandıkları konusunda uygulayıcı da değerlendirmede bulunur. Aynı şekilde her öğrenci ile ilgili diğer arkadaşlarının düşüncelerini paylaşmaları, nerelerde iyi olduğunu söylemeleri istenir. Süreç tartışma soruları ile sonlandırılır. Sürecin sonunda birinci oturumda olduğu gibi herkes ayağa kalkar, el ele tutuşur ve bir kaç kez birlikte ellerini yukarı- aşağı kaldırdıktan sonra birbirleri için iyi dileklerin ifade eder.

Tartışma Soruları:

- Bir iş, görev veya çalışma esnasında dikkati yoğunlaştırabilmek ve sürdürebilmek neden gereklidir?
 - - Çalışma esnasında dikkatimizi yoğunlaştırmamızı ve sürdürmemizi engelleyen etkenler neler olabilir?
 - - Sizler böyle durumların üstesinden nasıl gelebiliyorsunuz?
- Bu çalışmalara katılmak size neler kazandırdı?

EK 2.6

GÖNÜLLÜ ONAM FORMU



BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (BGOF)

ÇALIŞMANIN ADI: Disleksili Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Değerlendirilmesi

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı verirseniz, **Çalışmaya Katılma Onayı Formu**'nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığımız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir. Araştırmamız *deneysel bir araştırma değildir*.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI:

Disleksi Dünya'da %5 ile %12 arasında görülme sıklığı ile en çok görülen öğrenme güçlüklerinden birisidir ve nörogelişimsel bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Disleksiye eşlik eden en büyük sorunlardan biri ise dikkat eksikliği ya da dikkat ile ilgili benzeri durumlardır. Disleksili çocuklarda görülen bu dikkat ile ilgili problemlerin okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerinin gelişimine engel olduğunu düşünmekteyiz. Bu çalışmanın amacı, dikkat eğitimi ile disleksili çocukların okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerindeki gelişimleri ortaya koymaktır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ / UYGULAMALARI:

Bu çalışmada 9- 9.11 yaş arası disleksili çocuklarda yoğunlaştırılmış ve seçici dikkat düzeyini geliştirmek amacıyla planlanmış olup normal bir sınıf ortamında görsel materyallerden faydalanarak 13 hafta süreli bir eğitim çalışması planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, dikkat eğitimi ile disleksili çocukların okuma, yazma, hesaplama ve dil becerilerindeki gelişimleri ortaya koymaktır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Öğrenme güçlüklerinden bir olan disleksi çocukların gelişimlerinde ve akademik hayatlarında olumsuzluklar meydana getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada çocuklara verilecek olan dikkat eğitimi onların lehine sonuçlar vererek öğrenme güçlükleriyle başa çıkabilmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü sürecinin yönetilmesine ciddi katkı sağlayacak olan bu çalışma aynı zamanda ülkemizde yapılacak ilk çalışma özelliğini de taşıyacaktır.

6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu

Form No: 6.1
Tarih: 15.12.2021
Gözetici: GÖZALP



ÇIKABİLECEK İSTENMEYEN ETKİLERİNİ VE RİSKLER

Çalışmaya katılmanın oluşturabileceği herhangi bir istenmeyen etki ya da risk bulunmamaktadır.

SORUMLULUKLARIM NEDİR?

Araştırmamıza dâhil olan bireylerin gerek dikkat eğitimi gerekse uygulanan diğer testler için özenli ve uyumlu olmaları beklenmektedir. Bu koşullara uyulmadığı durumlarda araştırmacı sizi program dışı bırakabilme yetkisine sahiptir.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

Rabia CİVCİK

Melikşah mah. Tecvit sk. Dinler Apt No: 6/5 Meram/Konya

05462178655

	Belge Kodu	Yayı. Tarih / Rev. No	Sayı
6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	G0BAEK01	11.11.2017	
	G0BAEK01	G0BAEK	



GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Yukarıda gönüllüye araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu klinik araştırmaya kendi rızamla hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Velayet veya vesayet altında bulunanlar için veli veya vasiinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Açıklamaları yapan araştırmacının;

Adı-soyadı: Rabia Cıvcık

İmzası:

Rıza alma işlemine başından sonuna kadar tamıktık eden kuruluş görevlisinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Görevi:

Belge Kodu	Varın Tarihi	Revizyon	Sayı
6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu			
GOBAEK/15	01.10.2015		1
		GOBAEK	

EK 3

ETİK KURUL

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.06.2022-17934



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E-22686390-050.99-17934
Konu : Etik Kurul Kararı

21.06.2022

Sayın Dr. Öğr. Üy. Selim Ünsal

İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından yapılmış olduğunuz başvuru incelenmiş olup Odyolog Rabia Cıvcıv ile planladığınız "**Disleksil i Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Değerlendirilmesi**" isimli araştırmanız kurulumuzun 18.05.2022 tarihli toplantısında etik yönden uygun görülmüştür. Bilgilerinize sunarım.

EK-1: Karar İmzaları

Prof. Dr. Ahmet Şükrü AYNACIOĞLU
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSDKM3S2Z Pin Kodu : 87912

Belge Takip Adresi : https://ebys.atlas.edu.tr:443/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSDKM3S2Z&eS=17934

ATLAS VADI KAMPÜSÜ ANADOLU CAD. NO: 40

34408 KAGITHANE İSTANBUL

info@atlas.edu.tr

444 34 39 / 0212 761 87 61 (FAX)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Keş Adresi : istanbulatlasuniversitesi@hs01.kep.tr



atlas.edu.tr

EK 4

KURUM İZİNİ

İLGİLİ MAKAMA

Sorumlu yürütücüsü olduğum “DİSLEKSİLİ ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ DİKKAT EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ” isimli çalışma İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’na sunulacaktır.

Bu araştırmanın Kurumumuzda yapılabilmesi için gereken iznin verilmesini arz ederim.


UYGUNDUR



9. Kurum İzni	Belge Kodu	Yayın Trh. / Rev. Trh.	Sayfa
	GOBAEK-A9	04.12.2020 / - GOBAEK	1/1

EK 5

DİKKAT EĞİTİMİ KULLANIM İZİNİ

 **Levent Yayı** 16.04.2022
Kime: Rabia Cıvcık >

Ynt: TEZ

Sayın Rabia Cıvcık,
**"İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİNDE SEÇİCİ VE
YOĞUNLAŞTIRILMIŞ DİKKAT
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE DAYALI
BİR PROGRAMIN ETKİLİLİĞİNİN
SINANMASI"** isimli tezimdeki dikkat
eğitim programını yüksek lisans tezinizde
kullanmanızdan mutluluk duyarım.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

**Doç.Dr. Levent YAYCI
Giresun Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
RPD ABD**

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Rabia CİVCİK

Öğrenim Durumu: Lisans

Derece	Okul Adı ve Bölümü	Mezuniyet Yılı
Lisans	KTO Karatay Üniversitesi Odyoloji	2016-2020
Y. Lisans	İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi	2021-Halen

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	İzmir Tınaztepe Üniversitesi	2021-2022