



## **BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ OKUMA PROGRAMININ DİSLEKSİ RİSKİ OLAN BİR İLKOKUL ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Aybala ÇAYIR\***

**Emine BALCI\*\***

*Geliş Tarihi: Ocak, 2017*

*Kabul Tarihi: Mart, 2017*

### **Öz**

Araştırmada, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir sorunu olmamasına rağmen okuma yetersizliği olan bir ilkökul 3. sınıf öğrencisinin bu yetersizliklerini tespit etmek ve hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programıyla okuma yetersizliklerini ortadan kaldırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle okuma yetersizliği hakkında ayrıntılı bilgi toplanmış, okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan okuma programları incelenerek araştırmanın teorik çerçevesi oluşturulmuştur. Bu süreçte, okuma yetersizliği olan öğrenciyi yakından tanımak için kendisiyle ve annesiyle görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra çalışmaya konu olan öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. Öğrencinin akıcı okuyamadığı, yanlış okuduğu, okurken eklemeler ve atlamalar yaptığı, okuma mesafesini uygun şekilde ayarlayamadığı ve okurken çok zorlandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi tespit edildikten sonra, ilgili literatür doğrultusunda bireyselleştirilmiş bir okuma programı hazırlanıp uygulanmıştır. Çalışma hafta içi her gün yapılmış ve toplamda 35 (otuz beş) saat sürmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencinin yaşadığı okuma güçlüklerinin önemli ölçüde azaldığı, ancak okuma akıcılığında istenen düzeye ulaşamadığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma Becerisi, Disleksi, Bireysel Okuma Programı.

### **EFFECTS OF THE INDIVIDUALIZED READING PROGRAM ON THE READING SKILLS OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT AT RISK FOR DYSLEXIA**

#### **Abstract**

This study aims to find out the disabilities of a Grade 3 student at primary school who suffers from reading disability despite having no mental, auditory and visual problems, and to eliminate reading disabilities through the individualized reading program. In parallel with this purpose, first a detailed information was collected on reading disability, and then the theoretical framework of the research was established by examining the reading programs applied to the dyslexic students. In this process, interviews were made with both the student and the student's mother in order to better get to know the student with reading disability. After this step, both the reading level and the reading deficiency of the student studied within the scope of the

\* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, aybalacayir@gmail.com.

\*\* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, eminecetinbalci@hotmail.com.

study were determined. The student was found to have difficulty in reading fluently, to read incorrectly, to make additions and omissions, to fail in adjusting the reading distance appropriately and to have great difficulty in reading. Once the reading level of the student was determined, an individualized reading program was prepared and applied in accordance with the relevant literature. The study was conducted every day during the week and lasted 35 hours in total. As a result of the study, it was seen that the reading difficulties experienced by the students were decreased considerably, however the desired fluency level in reading was not attained.

**Keywords:** Reading Skill, Dyslexia, Individual Reading Program.

## Giriş

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005). Okuma görsel, işitsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin entegrasyonunu gerektiren çok boyutlu, karmaşık ve yavaş gelişen bir beceridir. Birey kendi dilini konuşmayı neredeyse zahmetsizce, kendiliğinden öğrenirken yazılı bir metni okumak için bilgi ve uygulamaya ihtiyaç duyar (Norton, Beach ve Gabrieli, 2015).

Çünkü okuma birbirini takip eden ve belli aşamalardan sonra kazanılabilen bir beceridir. Frith (1985), okuma gelişiminin üç farklı aşama sonucunda tamamlanacağını belirtir. Bunlar; logografik faz, alfabetik faz ve ortografik faz evresidir. Logografik faz evresi okur-yazarlığa başlangıç öncesine, alfabetik faz evresi okuma yazmayı öğrenme sürecine, ortografik faz evresi ise etkin bir okuryazarlık aşamasına gelmiş olmayı ifade eder. Tüm bu evreler kendi içinde belli bir süreçte ilerler. Bu okuma evreleri arasındaki geçiş sürecinde gecikme veya beklenen ardışık gelişimde bozulmalar yaşanabilmektedir. Bu durum bireyin ortalama veya ortalamanın üstünde zekâ düzeyine sahip olmasına rağmen, yetkin bir düzeyde okuma becerisi kazanmada güçlük çekmesine neden olabilmektedir.

Okuma performansının bozulması olarak karakterize edilen okuma güçlüğü (disleksi) (Cope, Harold, Hill, Moskva, Stevenson ve Holmans, 2005) en yaygın olan öğrenme güçlüklerinden biridir. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim değerlendirildiğinde okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olması olarak ifade edilen okuma güçlüğü (DSM-IV, 2007) nörobiyolojik kökenli, dil temelli öğrenme bozukluğu olarak belirtilmekte; kelime tanıma, doğru ve akıcı okumada yetersizlik, zayıf fonolojik farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Okuma güçlüğü'nün muhtemel kökeni ile ilgili birçok hipotez bulunmakla birlikte, fonolojik farkındalık becerisinde yaşanan eksiklikten kaynaklandığı en çok kabul görenidir (Catts, Adolph, Hogan ve Ellis Weismer, 2005; Robertson, Joanisse, Desroches ve Ng, 2009; Uhry, 2005).

Okumayı öğrenmenin ilk aşamasında okuma gelişimi harflerin ve harf gruplarına karşılık gelen ilgili seslerin eşleşmesinin öğrenilmesi olarak tasvir edilir. Bu işleme fonolojik şifre çözme denir ve bu da çocukların daha önce duymuş oldukları ama daha önce hiç görmedikleri kelimeleri kodlamasına izin verir. Böylece konuşma sözlüğünde binlerce kelimeye erişim mümkün olur ve bu da kelime dağarcığını oluşturur. Zamanla başarıyla çözümlenen sözcükler çocuklara harf dizgisi ve sözlü dil arasında doğrudan bir bağlantı kurma imkânı sağlar ve böylece ortografik bir sözcük gelişimi oluşur (Ziegler, Perry ve Zorzi, 2014). Genel olarak çocukların çoğununun, resmî olarak okuma öğretimi öncesinde kurulmuş önemli bir fonolojik ağa (ilk ağ) sahip olduğu varsayılır. Ancak tüm çocuklarda doğal olarak gelişmesi gereken bu süreçte bazı çocuklar sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu çerçevede okuma güçlüğü fonolojik görevlerde zayıf performansa işaret eder ve beyinde fonemik ve fonolojik bilginin işlenmesinde yaşanan bir işlev bozukluğu olarak kabul edilir (Lallier, Tainturier, Dering, Donnadieu, Valdois ve Thierry, 2010).

Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda her bireyde okuma güçlüğü profilinin farklı olduğu, öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin heterojen bir dağılım gösterdiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Needle, Fawcett ve Nicolson, 2006; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003; White, Milne, Rosen, Hansen, Swetten ve Frith, 2006). Literatürde okuma güçlüğü olan çocuklar için ortak bulgular mevcuttur. Bunlar; akranlarına göre okuma sırasında daha çok kelime hatası yaptıkları ve akranlarından daha uzun sürede, gecikmeli okudukları (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Korne, 2003), özellikle düşük frekanslı kelimeleri, uzun kelimeleri ve cümleleri okumakta güçlük çektikleri (Davies, Cueto ve González-Seijas, 2007; Grainger, Bouttevin, Truc, Bastien ve Ziegler, 2003; Zoccolotti *vd.*, Spinelli, 2005), dikkatin odaklanması ve sürdürülmesiyle ilgili sıkıntıları olduğu (Facoetti, Paganoni, Turatto, Marzola ve Mascetti, 2000), okuma süreçlerinin otomatikleşmesinde sorun yaşadıkları (American Psychiatric Association [APA], 1994), ince motor becerilerini bütünleştirmekte güçlük çektikleri (Parsons, 2015), okumayı stresli bir görev olarak gördükleri ve zevk için okumaktan kaçındıkları (Gerber ve Raskind, 2014) yönündedir. Bunların yanı sıra disleksili bireyler özellikle nitelikli okumanın temel taşı olarak kabul edilen akıcılık becerilerinde sorun yaşamaktadırlar (Parrila, Georgiou ve Corkett, 2007; Snowling, Muter ve Carroll, 2007; Wolf, Katzir-Cohen, 2001).

Yapılan çalışmalarda disleksili bireylere uygulanan okuma programları sonucunda, akıcılık ve okuma hızıyla ilgili problemlerin kelime tanıma ve doğruluk problemlerinin düzelmesinden daha zor olduğu görülmüştür (Alexander ve Slinger-Constant, 2004). Hatta bu eğitim programlarında başarılı olan öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları sorunu uzun yıllar sürdürdükleri bilinmektedir (Snowling *vd.*, 2007; Undheim, 2009). Bu nedenle okuma güçlüğü

olan çocuklara yapılacak okuma çalışmalarında özellikle hız ve otomatikleşmeyi arttıracak etkinliklerin planlanması önemlidir.

Disleksili bireyler farklı davranış ve problem türlerine sahip karma bir gruptur. Bu nedenle bazı bireylerde disleksinin yanına başka öğrenme güçlükleri de eşlik etmektedir (National Reading Styles Institute [NRSI], 2008). Disleksi ile dispraksi arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda bir bireyde çoğu zaman disleksi ve dispraksinin bir arada bulunabileceği görülmüştür (Scott ve Downey, 2010). “Hareket organizasyon bozukluğu” veya “Beceriksiz çocuk sendromu” olarak bilinen dispraksi özgül öğrenme güçlüğü’nün bir çeşididir. Dispraksi çoğu zaman disleksinin karakteristik özelliklerine sahiptir. Bu nedenle bazen disleksi ile karıştırılabilmektedir. Dispraksi beyin temelli bir problemdir. Birey kronolojik yaş ve ölçülen zekânın önemli derecede altında motor koordinasyon becerilerine sahiptir. İnce ve kaba motor becerilerin, bilişsel işlevin önemli derecede altında olduğu dispraksi ilk olarak emekleme ve yürümede yaşanan problemlerin fark edilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Çok geç emekleyen ve yürüyen çocuğun büyüdüğünde hâlâ yürümede ya da koşmada problemleri vardır. Denge kurmakta zorlandığı için bisiklete binerken, top oynarken zorluk yaşar. Genel olarak beden eğitimi dersinde başarısız olurlar. Çok enerji harcarlar, bu nedenle hep yorgundurlar. Uyku bozuklukları ve aşırı korkuları vardır. Işık, ses gibi fiziksel uyarılara karşı aşırı hassastırlar. Dil problemleri yaşarlar (Graham, Zeman, Young, Patterson ve Hodges, 1999).

Bu bireyler akranlarına göre daha sistematik ve açık bir şekilde okuma talimatlarını içeren, okuma seviyeleri doğrultusunda tasarlanmış ve kişiselleştirilmiş bir okuma eğitimine muhtaçtır. Okuma eğitimleri disleksinin temel zorluklarına yönelik müdahale stratejilerini içermelidir. Örneğin; çoklu duyuşsal yaklaşımlı ses farkındalık eğitimi, harf-ses ilişkisinin öğretilmesi, akıcılık stratejilerinin kullanımı gibi çalışmalar önemlidir (Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014).

### **Araştırmanın Önemi**

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun akademik sorunlarının yanı sıra düşük benlik saygısı gibi duygusal sorunlar yaşadığı, sosyal uyum becerilerinde yetersizliklerinin olduğu, hayal kırıklığı, çaresizlik, damgalanma, dışlanma ve depresyon gibi sıkıntılarla mücadele ettikleri bilinmektedir (Currie ve Wadlington, 2000; Riddick, 1995; Rubin, 2002; Rayan, 1994). Okuma güçlüğü bireylerin hem okul hem de hayat başarısını olumsuz olarak etkileyen özel bir öğrenme yetersizliğidir ve erken müdahaleyi gerektirir. Bu öğrencilere daha etkili öğrenme ortamları yaratarak destek olmak çok önemlidir. Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan bireyselleştirilmiş okuma programlarıyla çocukların okuma

düzeylerinin iyileştirildiği bilinmektedir (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002). Ancak öğretmenlerin çoğunun okuma güçlükleriyle ilgili bilgileri ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik eğitim ve tecrübeleri oldukça azdır (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

Bu çalışma, okuma yetersizliği olan öğrencilerin mevcut durumları ve eğitimleri açısından öğretmenlere ve ailelere doğru bilgiye ulaşma imkânı sağlamakta ve örnek bir uygulama planı sunmaktadır. Günümüzde okuma yetersizliği olan öğrencilerin ve ailelerinin yaşadıklarını daha yakından incelemek ve mümkünse çözüm arayışlarına katkıda bulunmak oldukça önemlidir. Disleksili öğrencilere daha eşit fırsatlar yaratabilmek adına uygulamalı okuma çalışmalarını içeren araştırmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bireyselleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması” ile desenlenmiştir. Eylem araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâli hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışma tek desenli araştırma dizaynına sahiptir. Araştırmaya konu olan “birey” amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Öğrencinin okuma düzeyi Akyol (2005) tarafından uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak belirlenmiştir.

### **Öğrencinin Okuma Düzeyini Belirlemede Kullanılan Araçlar**

**1- Harf listesi:** Öğrencinin harf tanıma ve harf-ses ilişkisini kavrama düzeyini tespit etmek amacıyla harf listesinden (alfabe) yararlanılmıştır.

**2- Kelime listesi:** Öğrencinin kelime okuma becerisini tespit etmek amacıyla, 3.sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilen kelimelerden oluşmuş bir liste hazırlanmıştır.

**3- Okuma metinleri:** Öğrencinin; 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf (MEB tarafından okullara gönderilen) Türkçe ders kitabından seçilen metinlerle ve 3. sınıf düzeyindeki “Uzay Gemisi”

isimli metinle okuma becerileri değerlendirilmiştir. Bu metinler aracılığıyla, öğrencinin akıcı okuma becerisi değerlendirilmiştir.

**4- Yanlış Analiz Envanteri:** Bu süreçte, Okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma düzeyinin ve yetersizliklerinin belirlenmesi için, Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2005):

**a) Serbest Düzey:** Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

**b) Öğretim Düzeyi:** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

**c) Endişe Düzeyi:** Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

#### **Okuma Güçlüğü Olan Öğrencinin Belirlenme Süreci**

Çalışmada ilk olarak okuma güçlüğü olan öğrenci belirlenmiştir. Bunun için ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri ile kısa bir görüşme yapılmış, sınıflarında okuma yazma da sıkıntıları olan öğrencilerin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin okuma yazma problemleri olduğunu düşündüğü öğrencilerle ön değerlendirme çalışmaları yapılmış ve bu öğrencilerin çoğunun Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak belirlendiği görülmüştür. Bu durum üzerine öğretmenlere disleksi hakkında bilgi verilmiş ve aynı soru (Sınıfınızda disleksili olduğunu düşündüğünüz öğrencileriniz var mı?) tekrar sorulmuştur. Öğretmenlerin belirlediği öğrencilerle ön değerlendirme çalışmaları yapılmış ve disleksili olduğu düşünülen 3 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın, gönüllü bir ailesi olması nedeniyle 3. sınıfta okuma yetersizliği olan bir öğrenciyle yürütülmesine karar verilmiştir. Aileden gerekli izin alınmış ve öğrencinin zihinsel, görsel ve işitsel hiçbir sıkıntısı olmadığı doktor kontrolü sonucu kesinleştirilmiştir. Öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı araştırmacı ve RAM’da görev yapan özel eğitim uzmanlarının incelemeleri sonucu belirlenmiştir.

#### **Okuma Güçlüğü Olan Öğrenci**

Çalışmaya konu olan birey, ilkokul 3. sınıfta öğrenimine devam eden bir erkek öğrencidir. Öğrencinin gerçek kimliğinin deşifre edilmemesi için isminin yerine “A” kod adı kullanılmıştır. A, ekonomik düzeyi normal, sosyokültürel düzeyi iyi olan bir ailenin çocuğudur. A’nın annesi ev hanımı, babası esnafıdır. Ortaokulda öğrenim gören bir ablası vardır.

A, prematüre bir çocuktur. İkizi doğum esnasında hayatını kaybetmiştir. 1.5 kilo doğan A, 3 gün küvezde kalmış, 2 yaşına kadar emekleme davranışı göstermemiş, gitmek istediği yere yuvarlanarak gitmiştir. A'nın akranları gibi emeklemek yerine yuvarlanarak ilerlemesi anneyi telaşlandırmıştır. Anne A'yı doktora götürdüğünde ikiz ve prematüre olmasından dolayı hareket problemlerinin olabileceği söylenmiştir. Sağ bacağında güç kaybı vardır. Bu nedenle 2 yıl önce 2 ay Fizik Tedavi Hastanesinde kalıp tedavi görmüştür. Emekleme problemi, bacak kaslarındaki güç kaybı ve yazı bozukluğu nedeniyle doktorlar tarafından Serebral Palsi (SP) probleminin var olabileceği söylenmiş, ancak ellerde ve ayaklarda şekil bozukluğunun olmaması sebebiyle de Serebral Palsi (SP) teşhisi konmamıştır.

A, bebekliğinden itibaren uyku problemleri yaşamaktadır. Çalışma sırasında sık sık araştırmacılara bu durumu “Bu gece yine hiç uyumadım. Güneş doğana kadar uyuyamadım.” şeklinde ifade etmiştir. Akranlarına göre daha geç konuşan A'ya doktor tarafından yapılan testler sonucunda dil gelişiminde gerilik olduğu anlaşılmıştır. Doktorun tavsiyesi üzerine, 3 yaşından itibaren kreş ve özel eğitim merkezine devam etmiş, iki yıl süreyle 3 gün kreş, 2 gün de özel eğitim merkezinde eğitim görmüştür.

A, çok hassas ve korkuları olan bir çocuktur. Haberlerde izlediği kötü olaylardan etkilendiği için tenefüste sınıf dışına çıkmamaktadır. Yalnız bir öğrencidir. Arkadaşı yoktur. Sınıf arkadaşlarının kendisine kötü davrandığını ve eşyalarına zarar verdiklerini söylemekte, ikiz kardeşi hayatta olsaydı onunla oynayacağını, canının da hiç sıkılmayacağını sık sık dile getirmektedir. Bu konuda yaşadığı sıkıntıyı “Arkadaşlarım benimle hiç oynamıyor. Onlarla oynamak istediğimi söylediğim zaman da olmaz diyorlar. Keşke ikiz kardeşim ölmeseydi. O zaman canım hiç sıkılmazdı. Onunla ne güzel oynardık.” ifadesiyle dile getirmiştir.

A'nın denge problemleri vardır. Düz bir çizgide yürüyememekte, iki tekerlekli bisiklet kullanamamakta, beden eğitimi derslerinde takla atamamakta, top oynarken ve koşarken zorlanmaktadır. En sevdiği dersin matematik olduğunu söyleyen A, matematik test kitabını elinden düşürmemektedir.

Annesi A'nın yaşadığı okuma güçlüğünden dolayı bütün eğitim yükünü üzerine almış ve A'yla her gün düzenli olarak okuma çalışması yapmıştır. Okumasının gelişmesi için çok fazla kitap okuttuğunu ama ilerleme kaydedemediklerini söyleyen anne bir dönem bu sürecin kendisinde ruhsal olarak sıkıntı yarattığını, bu nedenle psikoloğa gittiğini belirtmiştir. Bu konuda yapılan bir görüşmede anne “Çok çalışırsak okumasının düzeleceğine inanıyordum. Bu nedenle sosyal hayatımı kısıtlayarak eğitim çalışmalarına başladık. Çok kitap okuttum. Beklediğim ilerlemeyi göremeyince çok üzüldüm. Ancak şimdi bunu aştım. A, belki üniversite

okuyamayabilir. Ama en azından aile babası olunca sağlıklı, psikolojisi düzgün ve okuma yazma bilen bir baba olmalı.” demiştir.

A, okuma yazmaya annesinin yoğun çabalarıyla 1. sınıfta, akranlarıyla aynı zamanda geçmiş, ancak ilerleyememiştir. 1. sınıf okuma düzeyinde kalmıştır. İlkokul ikinci sınıfın sonunda okuma yazma becerilerinde yaşadığı güçlükler nedeniyle annesi tarafından doktora götürülmüş, yapılan bir takım testler sonucunda işitsel, görsel ve zihinsel bir sorun yaşamadığı ve gayet sağlıklı olduğu belirlenmiştir.

Yapılan ön değerlendirme çalışmaları sonucunda, A'nın bazı harfleri tanıyamadığı, bazı harfleri birbirine karıştırdığı, heceleri yanlış okuduğu, çok heceli kelimeleri çözümleyemediği, tersten okuduğu ve aşırı derecede yavaş okuduğu belirlenmiştir. Okuması istendiğinde yaptığı ilk şey ertelemek olan A, okuma sırasında çok çabuk sıkılıp, yorulmakta ve aşırı yavaş bir ses tonuyla okumaktadır. İlkokul 3. sınıf öğrencisinin sahip olması gereken okuma becerileri açısından değerlendirildiğinde A'nın ileri derecede okuma gücünü yaşadığı görülmüştür.

#### **Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Hazırlanma Süreci**

İlkokul 3. sınıf düzeyine uygun MEB tarafından okullara gönderilen ders kitabından seçilen 100 kelimelik bir metin öğrenciye sesli olarak okutulmuştur. A, 100 kelimedenden oluşan metni 4 dakika 50 saniyede okumuştur. A'nın akıcı okuyamadığı, bazı harfleri birbirine karıştırdığı, yavaş okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı görülmüştür. Toplamda 50 okuma hatası yapan A'nın kelime tanıma düzeyi “endişe düzeyi” olarak belirlenmiştir. Dakikada 12 kelime okuyan A'nın okuma hızı 3. sınıf seviyesinin çok altındadır. Öncelikle A'ya sırasıyla 2. sınıf ve 1. sınıf metinleri okutulduktan sonra 1. sınıf düzeyindeki metinlerle çalışmanın daha uygun olduğu anlaşılmıştır.

Okuma programının ilk 10 saatinde A sürekli çok yorulduğunu, zil çalınca sınıfına gitmek istediğini ifade etmiştir. Okuma çalışmaları sırasında, sık sık köylerindeki tavukların kendisine yaptığı saldırıları anlatmak istemiş, iki en fazla üç cümle okuyunca “Sana birşey diyim mi?” sözüyle araştırmacılara köyünü, tavuklarını ve köpeklerini anlatmaya başlamıştır. A, sonu olmayan cümlelerle okuma çalışmalarından kaçmak isterken, araştırmacılar da “Okuma çalışmasından sonra anlatırsın” diyerek okumaya devam etmesini sağlamışlardır.

Okuma programının ilk 16 saatinde A'nın yorulduğu, sıkıldığı ya da dikkatinin azaldığı fark edildiği anda çalışmalara kısa bir süre ara verilmiştir. Okuma programının son 14 saatinde ise A, artık okumaya istek duymaya başlamıştır. Bu nedenle çalışmaya ara verilip verilmemesi kararı A'ya bırakılmış, yorulduğunda okuma çalışmasına kısa bir süre ara verilebileceği



söylenmiştir. Bu sorumluluk A'ya verilerek okuma sırasında kendini kontrol edebilme becerisi kazanması amaçlanmıştır. A, bu hakkını suistimal etmeden uygun yerlerde kullanmıştır.

Araştırmacılar, programı hazırlamadan önce A hakkında gerekli olan bilgileri anneye yaptıkları görüşmelerde öğrenmiştir. Edinilen bilgiler aynı zamanda A'nın okuma çalışmalarına motive edilmesinde de kullanılmıştır. A, yemek yemeye çok düşkün bir çocuktur. A'yı çalışmaya motive ederken bu durum göz önünde bulundurmuş, çalışma aralarında sıcak çikolata, süt, bisküvi, tost ve sandviç ikram edilmiştir. Çalışma sırasında da yeri geldiğinde “çok güzel, harika okuyorsun, muhteşemsin” gibi motive edici sözler kullanılmıştır.

Okuma seviyesi “Endişe Düzeyi” olarak tespit edilen öğrenci hakkında elde edilen bilgiler de dikkate alınarak, mevcut literatür incelenmiş ve araştırmacılar tarafından bir okuma programı geliştirilmiştir. Uygulanacak okuma programı otuz beş saat olarak planlanmıştır.

### **Bireyselleştirilmiş Okuma Programı**

Çalışma 12 hafta süreyle hafta içi her gün bir ders saati olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin sıkıldığı durumlarda çalışmaya ara verilmiş ve toplamda 47 ders saati çalışılmıştır. Bu süre ortalama 35 saate denk gelmektedir. Ortalama 2100 dakika süren çalışmanın yaklaşık 200 dakikası dinlenmeye, 1900 dk. ise okuma çalışmalarına ayrılmıştır.

**Tablo 1: Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Yaklaşık Süresi**

Okuma Çalışması	Mola	Toplam
1900 dk.	200 dk.	2100 dk.

A'nın okuma hızı sınıf seviyesinin çok altındadır. Bu nedenle program akıcılık çalışmaları çerçevesinde yürütülmüştür. Okuma programının ilk 15 saatinin eko okumaya, son 15 saatinin tekrarlı okumaya ayrılması planlanmıştır. Eko okuma sırasında hiçbir sorun yaşanmamıştır. Tekrarlı okumaya geçildiği zaman bir takım problemler ortaya çıkmıştır. A, okuduğu bir metni tekrar okumayı sevmemektedir. Bu durumu araştırmacılara “Aynısını neden okuyoruz? Ben hiç sevmem ki aynısını okumayı” şeklinde sık sık ifade etmiştir. Tekrarlı okuma çalışmaları yapılırken okuma isteği azalmakta, bu nedenle de okuma hataları artmaktadır. Ayrıca sık sık araştırmacılara “Başka bir şey okusak olmaz mı?” şeklinde sorular yönelmiştir. A'nın mevcut durumu değerlendirildiğinde en uygun yöntemin eko okuma olduğuna karar verilmiştir. Planlandığı gibi 15 saat sürdürülemeyen tekrarlı okuma çalışmaları, 10 saatle sınırlandırılmıştır.

Eko okuma ve tekrarlı okumanın yanı sıra bir takım okuma stratejilerden de yararlanılmıştır. Bunlar; kelime kutusu stratejisi, boşluk doldurma stratejisi, küplerden kelime oluşturma stratejisi, metindeki hedef kelimeyi bulma stratejisi, kinestetik ve dokunsal etkinliklerden yararlanma ve flaş kartlardır. Bu teknikler okuma yetersizliği olan öğrencinin

hem eğlenerek öğrenmesine hem de kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin artırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

**Kelime Kutusu Stratejisi:** Boş bir kâğıda çizilen dikdörtgen, söylenen kelimedeyi duyulan her ses için bir kutu olacak şekilde bölünür. Okutulan metinde öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler seçilir. Öğrenciye bu kelimeler sırasıyla söylenir. Kelimenin kaç sestene oluştuğu sorulur. Öğrenci söylenen ses sayısı kadar bu dikdörtgeni böler. Her kutuya bir ses yazar. Kelime kutusu stratejisi sesin parçalara ayrılması, harfleri seslerle eşleştirme ve harfleri doğru yazma işlemi olmak üzere 3 bölümden oluşur.

**Kinestetik ve Dokunsal Etkinlikler:** Öğrencinin hatırlamakta güçlük çektiği ve karıştırdığı harfleri öğrenebilmesi için Çoklu duyuya hitap eden etkinlikler oldukça etkilidir. Bu etkinlikler; oyun hamuru ile harf yapımı, kuma harf yazma, gözleri kapalı olarak harf yapma, araştırmacıların yaptığı harfleri gözleri kapalı dokunarak tanıma, sulu boya ile harf yapma şeklinde sıralanabilir.

**Boşluk Doldurma:** Öğrencinin hatırlamakta güçlük çektiği ve karıştırdığı harfleri içinde barındıran kelimeler bir kâğıda yazılır. Bu kelimeler yazılırken öğrencinin tanımada güçlük çektiği sesler boş bırakılır. Öğrenci önce bir sesi eksik bırakılan bu kelimenin ne olduğunu bulmaya çalışır. Daha sonra kelimeyi okur ve eksik bırakılan sesi renkli kalemle boşluğa yazar. Kelimelerde boş bırakılan ses bir tane olmalıdır. Kelimenin ilk sesi, orta sesi veya son sesi olabilir.

**Küplerden Kelime Yazma:** Renkli kartonlardan 15 tane küp yapılır. Altı yüzü olan küpün her bir yüzüne bir harf yazılır. Daha sonra öğrencinin önüne bu küpler konulur. Öğrenciye yanlış okuduğu kelimeler sırayla söylenir ve 2 dakika süre verilir. Öğrenci söylenen kelimeyi küplerden oluştururken, öncelikli olarak uygun olan harfin hangi küpün hangi yüzünde olduğunu bulur ve küpleri yan yana koyarak istenilen kelimeyi oluşturur. Verilen sürede etkinliği tamamlaması beklenen öğrenci hem eğlenir hem de hızlı olmaya çalışır.

**Metinden Kelime Bulma:** Öğrenciye kısa bir hikâye metni okutulur. Bu metinden öğrencinin zorlandığı sesleri içinde barındıran 5 adet kelime belirlenir. Bu kelimeler bir kâğıda yazılır ve öğrencinin önüne konulur. Öğrenciye her bir kelime için 1 dakika süre verilir. Toplamda 5 dakika süre verilen öğrenci bu kelimeleri önündeki hikâye metninden bulmaya çalışır. Bulduğunda kelimelerin altını renkli kalemlerle çizer. Aynı zamanda bulduğu kelimenin kâğıttaki karşılığının da altını çizer. Bu etkinliğin öğrencinin, kelime tanıma ve hatırlama becerisini ve hızlı hareket etme becerisini arttıracaklığı düşünülmüştür.

**Kelimeyi Düzeltme:** Öğrencinin yanlış okuduğu tespit edilen kelimeler bir kâğıda yazılır. Bu kelimelerdeki harflerin yerleri değiştirilir ve öğrenciye sunulur. Öğrenciye ne yapması gerektiği hatırlatılarak kelimenin zorluğuna göre süre verilir. Verilen sürede öğrenci kelimedeki harflerin yerini doğru şekilde sıraya koyar. Örneğin “elma” kelimesi öğrenciye “emal” şeklinde yazılır ve verilir. Öğrenci verilen sürede bu kelimenin doğrusunu bulur ve yazar. Eğlenerek, harf tanıma becerilerinin gelişeceği düşünülmüştür.

**Flaş Kartlar:** İlk olarak renkli kartonlardan şekil-zemin zıtlığına dikkat ederek kare ve dikdörtgen şeklinde büyüklü küçüklü kartlar hazırlanır. Şekil ile zeminin renginin zıt olması ögeyi daha ön planda tutar ve belirginliğini artırır. Görselde yer alan öğeler koyu renkleri içeriyorsa zemin renginin açık renk olması gerekir. Bunun tam tersi de mümkündür. Okunabilirliğin en iyi şekilde sağlanması için şekil-zemin rengi, “sarı üzerine siyah” olacak şekilde etkinlik kartları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kartlardan kare olanların üzerine sesler, dikdörtgen olanların üzerine ise kelimeler yazılmıştır. Öğrenciden, gösterilen ses kartlarını ve kelime kartlarını, bak-söyle stratejisi ile hızlı bir şekilde okuması istenir.

### **Bulgular**

Araştırmada ilk olarak A'nın okuma düzeyi değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede sadece okuma performansı değil, aynı zamanda ailesi, okuldaki durumu ve tıbbi geçmişi de göz önünde bulundurulmuştur. Ardından bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmış, öğrenciyle beraber okuma çalışmalarına odaklanılmıştır. İlk olarak harf-ses biriminin öğretimi gerçekleştirilmiş sonrasında akıcılık çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda okuma programı süresince elde edilen veriler dört başlık altında sunulmuştur.

#### **1. Harf Tanıma ve Seslendirme:**

A, program öncesi yapılan değerlendirmede v-f harflerini, a-e harflerini ve noktalı-noktasız harfleri birbirlerine karıştırmıştır. Program sonrası yapılan değerlendirmede ise, 29 harfin hepsini yanlışsız seslendirmiş ve harfleri okuma hızı artmıştır. Bu durum A'nın harf tanıma hızının da arttığını göstermektedir.

#### **2. Kelime Okuma:**

A, program öncesi yapılan değerlendirmede 100 kelimenin 50 tanesini yanlış, 50 tanesini de doğru okumuştur. Programın sonunda 100 kelimenin 92 tanesini doğru, 8 tanesini yanlış okumuştur. A'nın okuma hataları önemli ölçüde azalmış, kelime okuma hızı artmıştır.

### 3. Metin Okuma Becerisinin Gelişimi:

Bireyselleştirilmiş okuma programını uygulamadan önce ve sonra öğrencinin okuma düzeyi belirlenerek analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda okuma programı öncesi ve sonrası yapılan hataların dağılımı ve okuma hızı Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2: Metin Okuma Becerisinin Araştırma Sürecindeki Gelişimi**

Hata Türleri	Program Öncesi	Program Sonrası
Atlayıp Geçmeler	6	0
Eklmeler	3	2
Yanlış Okuma	37	4
Ters Çevirmeler	4	2
Toplam Hata	50	8
Metindeki Kelime Sayısı	100	100
Okuma Süresi	4 dakika 50 saniye	4 dakika
Kelime Tanıma Yüzdesi	(%50) Endişe Düzeyi	(%92) Öğretim Düzeyi
Bir Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı	1 Kelime	23 Kelime

Tablo 2 incelendiğinde A’nın okuma becerisinde ciddi ilerlemeler olduğu anlaşılmaktadır. A’nın yanlış okumalarının önemli ölçüde azaldığı, atlayıp geçme hatasını artık yapmadığı görülmektedir. A’nın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır. Program öncesinde 100 kelimelik bir metni 4 dakika 50 saniyede okurken, program sonunda 4 dakikada okumuştur.

### 4. Okuma Programının Sosyokültürel Etkisi

Bireyselleştirilmiş okuma programının sonunda, A’nın okumaya olan isteğinin arttığı da gözlemlenmiştir. Programın başlarında A, okurken çok çabuk yorulup, sıkılmakta, iki satır okuyunca hemen araştırmacılara dönerek “Sana bir şey söyleyeyim mi?” diyerek, okuma çalışmalarından kaçmak için, tavuklarından ya da oyuncaklarından bahsetmekteydi. Program ilerledikçe bu durumun oldukça azaldığı görülmüştür.

A, programın ilk haftalarında duyulmayacak kadar kısık bir ses tonuyla okumaktayken program ilerledikçe, yüksek sesle okumaya başlamıştır. Bu durum A’nın kendine olan güveninin arttığını göstermektedir. A, oldukça yalnız bir öğrencidir. Bu nedenle araştırmacılara sadece tavuklarından ya da oyuncaklarından bahsetmekteyken okuma çalışmasının sonlarına doğru sınıf arkadaşlarından ve kuzenlerinden de bahsetmeye başlamış, arkadaşlarını çok sevdiğini ve onlarla teneffüste oyunlar oynadığını belirtmiştir. Akademik başarının artması sosyal başarıyı da arttırmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Disleksili bireylerin özellikle okuma hızını ilerletmede sorun yaşadığı bilinmektedir. Araştırmacılar disleksik okuyucularda en zor gelişen ve okuma çalışmalarında en az düzelmenin

yaşadığı alanın akıcılık ve okuma hızı olduğunu belirtmektedir. Okuma akıcılığı ve okuma hızında yaşanan problemlerin düzelmesi doğruluk problemlerinin düzelmesinden çok daha zordur (Alexander ve Slinger Constant, 2004). Bu nedenle yapılan çalışmalarda en çok çaba bu alana harcanmalıdır (Wexler, Vaughn, Edmonds ve Reutebuch, 2008).

Uygulanan okuma programının sonunda, A kelime tanıma bakımından, endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmış ancak okuma hızında istenen seviyeye ulaşamamıştır. 3. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 91.46 kelime okuması beklenirken (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002) A, dakikada 25 kelime okumaktadır. Okuma hızı bakımından istenen seviyeye ulaşılamamasında en büyük neden olarak okuma programının süresi gösterilebilir (Elbroc ve Petersen, 2004). Araştırmacılar okuma hızında beklenen iyileşmenin gerçekleşmesi için uzun zamana ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir (Akyol ve Yıldız, 2010).

A'nın yaşadığı bazı problemlerin (İnce ve kaba motor becerilerinin bilişsel işlevinin önemli derecede altında olması, emekleme ve yürümede yaşanan problemler, denge problemlerinin olması, uyku bozuklukları ve aşırı korkularının olması, sürekli olarak kendini yorgun hissetmesi, ışık, ses gibi fiziksel uyaranlara karşı aşırı hassaslık göstermesi) disleksiden kaynaklanmadığı düşünülmektedir. Doktorların teşhis koyamadığı bulguların literatürde dispraksi ile örtüştüğü görülmüştür. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda bir bireyde çoğu zaman disleksi ve dispraksinin bir arada bulunabileceği söylenmektedir (Graham *vd.*, 1999; O'Brien *vd.*, 2002; Scott ve Downey, 2010).

Okuma hızının ve akıcılığın gelişmesinde, tekrarlı ve eko okumanın etkisi oldukça büyüktür (Rasinski ve Hoffman, 2003). Çalışmada uygulanan eko okuma ve tekrarlı okuma stratejileri, A'nın okuma hatalarını oldukça azaltmış, okuma hızını da belirli düzeyde artırmıştır.

A, ilkokul birinci sınıfta akranlarıyla beraber okumayı öğrenmiş sonrasında okuma becerisini ilerletememiştir. İlkokul üçüncü sınıf seviyesinde olması beklenen okuma düzeyi birinci sınıf seviyesinde kalmıştır. Yapılan çalışma sonucu A'nın okuma becerilerinde ciddi ilerlemeler gözlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireyselleştirilmiş okuma programının başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, A gibi okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin kişiselleştirilmiş okuma programlarıyla artırılabilirliğini göstermekte, öğrenciyi tanıma ve bireysel desteğin önemini anlatmaktadır.

Bireyselleştirilmiş okuma programları ve etkili okuma etkinlikleri sonucunda okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinde iyileşmeler olduğu bilinmektedir (Joshi *vd.*, 2002). Ancak öğretmenlerin çoğunun okuma güçlükleriyle ilgili bilgileri ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik eğitim ve tecrübeleri oldukça azdır (NICHD, 2000). Öğretmenlerin bu

konuda lisans, lisansüstü programlar ve hizmet içi seminerler aracılığıyla bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin hangi çocuğun disleksi riski taşıdığına karar verme yeteneğine sahip olması gerekir. Sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğü yaşayan bireylere yardımcı olabilmek pek mümkün değildir. Bireyin okuma potansiyelini geliştirebilmesi için özel ve bireysel olarak hazırlanmış eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma başarısının gelişmesinde bireyselleştirilmiş okuma programının olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bu çalışma okuma güçlüğü olan tek öğrenciyle sınırlıdır. Daha büyük örneklemlerle çalışmalar yapılarak, okuma güçlüğü olan öğrenciler için etkili okuma programları hazırlanabilir. Hazırlanan okuma programları eğitimciler tarafından okullarda uygulanabilir. Böylece okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişeceğine inanılmaktadır.

### Kaynaklar

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. ve YILDIZ, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- ALEXANDER, A. W. ve SLINGER CONSTANT, A. M. (2004). Current Status of Treatments For Dyslexia. *Journal of Child Neurology*, 19, 744-758.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- BONIFACCI, P., MONTUSCHI, M., LAMI, L. ve SNOWLING, M. J. (2014). Parents of Children With Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioural Profile. *Dyslexia*, 20, 175-190.
- CATTS, H. W., ADOLPH, S. M., HOGAN, T. P. ve ELLIS WEISMER, S. E. (2005). Are Specific Language Impairments and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396.
- COPE, N., HAROLD, D., HILL, G., MOSKVINA, V., STEVENSON, J. ve HOLMANS, P. (2005). Strong Evidence That KIAA0319 on Chromosome 6p is A Susceptibility Gene for Developmental Dyslexia. *The Amerikan Journal of Human Genetics*, 76, 581-591.
- CURRIE, P. ve WADLINGTON, E. (2000). *The Source for Learning Disabilities*. East Moline, IL: Linguisystems.
- DAVIES, R., CUETOS, F. ve GONZÁLEZ-SEIJAS, R. M. (2007). Reading Development and Dyslexia in A Transparent Orthography: A Survey of Spanish Children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 179-198.
- DSM – IV. (2007). *Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*. Dördüncü Baskı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin (DSM-IV- TR), (çev. ed. Koroğlu, E.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- ELBRO C. ve PETERSEN KLINT D. (2004). Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia.

*Journal of Educational Psychology* Copyright by the American Psychological Association, 96(4), 660-670.

- ERDEN, G., KURDOĞLU, F. ve USLU, R., (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- FACOETTI, A., PAGANONI, P., TURATTO, M., MARZOLA, V. ve MASCETTI G. (2000). Visuospatial Attention in Developmental Dyslexia. *Cortex*, 36, 109-123.
- FRITH, U. (1985). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 36, 69-81.
- GERBER, P. J. ve RASKIND, M.H. (2013). *Leaders, Visionaries, and Dreamers: Extraordinary People With Dyslexia and Other Learning Disabilities*. New York: Nova Science Publishing.
- GRAHAM NAIDA L, ZEMAN A., YOUNG ANDREW W, PATTERSON K. ve HODGES JOHN R. (1999). Dyspraxia in A Patient With Corticobasal Degeneration: The Role of Visual and Tactile Inputs to Action. *Neurol Neurosurg Psychiatry*, 67, 334-344.
- GRAINGER, J., BOUTTEVIN, S., TRUC, C., BASTIEN, M. ve ZIEGLER, J. (2003). Word Superiority, Pseudoword Superiority and Learning to Read: A Comparison of Dyslexic and Normal Readers. *Brain and Language*, 87(3), 432-440.
- JOSHI, M., DAHLGREN, M. ve GOODEN, R. B. (2002). Teaching Reading in an Inner City School Through A Multisensory Teaching Approach. *Annals of Dyslexia*, 52, 229-242.
- LALLIER, M., TAINTURIER, M. J., DERING, B., DONNADIEU, S., VALDOIS, S., ve THIERRY, G. (2010). Behavioral and ERP Evidence for Amodal Sluggish Attentional Shifting in Developmental Dyslexia. *Neuropsychologia*, 48(14), 4125.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. (April, 2000). *Report of The National Reading Panel: Teaching Children to Read*. Bethesda, MD: Author.
- NATIONAL READING STYLES INSTITUTE (2008). Colored Overlays Reduce Dyslexia Quickly and Dramatically. Available at: [www.dyslexiacure.com/index.html](http://www.dyslexiacure.com/index.html).
- NEEDLE, J. L., FAW CETT, A. J. ve NICOLSON, R. I. (2006). Balance and Dyslexia: An Investigation of Adults' Abilities. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18 (6), 909-936.
- NORTON, S. E., BEACH, S. D. ve GABRIELI, J. D. (2015). Neurobiology of Dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- O'BRIEN J., SPENCER J., ATKINSON J., BRADDICK O. ve WATTAM BELL J. (2002). Form and Motion Coherence Processing in Dyspraxia: Evidence of A Global Spatial Processing Deficit. *Cognitive Neuroscience*, 13(11), 1399-1402.
- PARRILA, R., GEORGIU, G. ve CORKETT, J. (2007). University Students With A Significant History of Reading Difficulties: What is and is Not Compensated. *Exceptionality Education Canada*, 17, 195-220.
- PARSONS, L. (2015). Dyslexia and Post-Secondary Aural Skills Instrucion. *Society for Music Theory*, 21(4).
- RAMUS, F., PIDGEON, E. ve FRITH, U. (2003). The Relationship Between Motor Control and Phonology In Dyslexic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(5), 712-722.

- RASINSKI, T. V. ve HOFFMAN, J. V. (2003). Oral Reading in The School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- RIDDICK, B. (1995). Dyslexia: Dispelling The Myths. *Disability and Society*. 10(4). 457-473.
- ROBERTSON, E. K., JOANISSE, M. F., DESROCHES, A. S. ve NG, S. (2009). Categorical Speech Perception Deficits Distinguish Language and Reading Impairments In Children. *Developmental Science*, 12, 753-757.
- RUBIN, D. (2002). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- RYAN, M. (1994). *The Other Sixteen Hours*. Baltimore: International Dyslexia Association.
- SCOTT, M. ve DOWNEY, D. (2010). *Teaching Strategies for Third Level Science Students with Dyslexia and/or Dyspraxia*. International Conference on Engaging Pedagogy, 2010 (ICEP10): National University of Ireland Maynooth.
- SNOWLING, M., MUTER, V. ve CARROLL, J. (2007). Children at Family Risk of Dyslexia: A Follow-Up In Early Adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609-618.
- UHRY, J. K. (2005). *Phonemic Awareness and Reading: Research, Activities, and Instructional Materials*. In J. R. Birsh (ed.), *Multisensory Teaching of Basic Language skills* (pp. 83-111). Baltimore, MD: Brookes.
- UNDHEIM, A. M. (2009). A Thirteen-Year Follow-Up Study of Young Norwegian Adults With Dyslexia In Childhood: Reading Development and Educational Levels. *Dyslexia*, 15(4), 291-303.
- VELLUTINO, F. R., FLETCHER, J. M., SNOWLING, M. J. ve SCANLON, D. M. (2004). Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in The Past Four Decades? *J Child Psychol & Psychiat*, 45(1), 2-40.
- WEXLER, J., VAUGHN, S., EDMONDS, M. ve REUTEBUCH, C. K. (2008). A Synthesis of Fluency Interventions for Secondary Struggling Readers. *Reading and Writing*, 21: 317-347.
- WHITE, S., MILNE, E., ROSEN, S., HANSEN, P., SWETTENHAM, J. ve FRITH, U. (2006). The Role of Sensorimotor Impairments in Dyslexia: A Multiple Case Study of Dyslexic Children. *Developmental Science*, 9(3), 237-255.
- WOLF, M. ve KATZIR COHEN, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZIEGLER, J. C., PERRY, C. ve ZORZI, M. (2014). Modeling Reading Development Through Phonological Decoding and Self-Teaching: Implications for Dyslexia. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences*, 369(163420120397).
- ZIEGLER, J. C., PERRY, C., MA WYATT, A., LADNER, D. ve SCHULTE KORNE, G. (2003). Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-Specific or Universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193.
- ZOCCOLOTTI, P., DE LUCA, M., DI PACE, E., GASPERINI, F., JUDICA, A. ve SPINELLI, D. (2005). Word Length Effect In Early Reading and In Developmental Dyslexia. *Brain and Language*, 93(3), 369-373.