

Okuma Güçlüğünün Giderilmesi

Kuramdan Uygulamaya

Burak ÖNCÜ



Dr. Burak ÖNCÜ

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ Kuramdan Uygulamaya

ISBN 978-625-6140-51-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2024, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 2000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Ekim 2024, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler/Ankara

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim

Pegem Akademi: Shira Ticaret Merkezi
Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Dr. Burak ÖNCÜ

2010 yılında eski adıyla Çifteler Köy Enstitüsü olarak bilinen Yunusemre Anadolu Öğretmen Lisesi'nde ortaöğretimi 2014 yılında ise İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programını başarıyla tamamlamıştır. 2017 yılında Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında yüksek lisans ve 2023 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşada Sınıf Öğretmenliği alanında "Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği" isimli tezi ile doktora eğitimini tamamlamıştır.

Mesleki deneyim bakımından lisans eğitimini başarıyla tamamlamasının ardından dört yıl boyunca çeşitli özel okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılında Türkiye'nin ilk okuma merkezi olan Rega Akademi kurumunun kurulmasında rol oynamıştır. Bu kurum aracılığıyla okuma biliminin sunduğu teorik bilgilerin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesine öncülük etmiş ve bunun bir yansıması olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde yararlanmaları adına "Başarı için Akıcı Okuyorum (Başlangıç Düzeyi)", "Başarı için Akıcı Okuyorum (Orta Düzey)", "Başarı için Okuduğunu Anlama (İlkokul 2. Sınıf)", "Başarı için Okuduğunu Anlama (İlkokul 3. Sınıf)" ve "Başarı için Okuduğunu Anlama (İlkokul 4. Sınıf)" olmak üzere toplam beş kitapta yazar olarak görev almıştır. Rega Akademi kurumunda akademik koordinatör olarak görevine devam etmektedir. Okuma güçlüğü başta olmak üzere erken okuryazarlık, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanlarında bağımsız araştırmacı olarak bilimsel çalışmalarını yürütmektedir.

ORCID No: 0000-0002-5706-0448

ÖN SÖZ

İnsan duygularını, düşüncelerini ve uğraşlarını kelimelerle ifade eden dünyasını da bu kelimelerle biçimlendiren bir varlıktır. Dolayısıyla insanın kendisini keşfetmesinde, üyesi olduğu toplumla bütünleşmesinde, yaşadığı çevreyle etkileşim kurmasında ve kültürünü gelecek nesillere aktarmasında dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma ise insanların sözlü kültürden yazılı kültüre geçişiyle birlikte önem kazanmaya başlamıştır. Günümüz toplumunda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte insanoğlunun sahip olduğu bilgi birikimi giderek genişlemiş buna bağlı olarak üretmiş olduğu yazılı materyal sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bu durum insan hayatında yazılı kültürün belirgin bir hâl almasına dolayısıyla bilginin de asimetrik bir dağılım sergilemesine neden olmuştur. Büyük miktarda yazılı materyale maruz kalan günümüz insanından bilgiyi okuması, işlemesi, anlaması ve dönüştürmesi beklenmektedir. Buradan hareketle günümüz toplumunda bireyin işlevsel bir okuma becerisine sahip olmasının büyük bir önem taşıdığı ve okumanın bilginin verimli bir şekilde kullanılmasında bir ön koşul teşkil ettiği söylenebilir.

Geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmanın başat bir yolu olan okuma becerisi, genellikle ilk bakışta akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak okuma, bireyin akademik yaşamının yanı sıra sosyal ve ekonomik hayatını da şekillendirmektedir. Okuma becerisinin insan hayatının başkaca yönleri üzerinde etki sahibi olması onu yaşamın vazgeçilmez bir ögesi haline getirmektedir. Bu bağlamda okuma, bireylere okul yıllarında kazandırılacak en önemli yaşam boyu becerilerden biridir. Okul yıllarında çoğu öğrenci okuma becerisini edinirken bir problemle karşılaşmasa da azımsanamayacak sayıda öğrenci bu süreçte güçlük yaşamaktadır. Bu yaşanan güçlüklerin temel nedenlerinden biri bireylerin okuma sürecini akıcı bir şekilde yürütememesidir. Akıcı okuma, okumanın nihai hedefi olan anlama ulaşma açısından kritik bir beceridir ve geçmişten günümüze okuma literatüründe başarılı bir okuma sürecinin en önemli faktörü olarak gösterilmiştir. Bu noktada ülkemizde okumada güçlük çeken öğrencilerin tanılanmasında yaşanan belirsizlik, yerel literatürümüzde dilin çoklu yapısını yansıtan kapsamlı bir müdahale programının geliştirilmesindeki eksiklik ve okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede eğitimcilerin sahip olduğu bilgi ve uygulamalardaki yetersizlikler bu kitabın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kitabın temel amacı okumada güçlük çeken öğrencilerle çalışan araştırmacı, sınıf ve özel eğitim öğretmenleriyle birlikte ailelere okuma öğretimi noktasında yardımcı olmaktır.

Mevcut kitap, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Prof. Dr. Muhammet Baştuğ danışmanlığında yürütülerek 2023 yılının Mart ayında tamamlanmış olan “*Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programının (AGEP) Etkililiği*” isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Kitap toplam yedi ayrı bölümden meydana gelmektedir. Bu bölümlerin içeriği kısaca şöyledir:

Bölüm 1: Bu bölümde okuma ve bu becerilerin ediniminde yaşanan güçlük-
lere giriş niteliğinde bilgiler sunulmuştur.

Bölüm 2: Bu bölümde okuma becerisinin bilişsel serüvenini anlamada başat
olan kuram ve modeller hakkında bilgiler sunulmuştur.

Bölüm 3: Bu bölümde okumanın öğretiminde etkili olan bileşenler ele alın-
mıştır.

Bölüm 4: Bu bölümde disleksi kavramının tanımı, tarihsel süreci, neyden
kaynaklandığına ek olarak bu problemle nasıl mücadele edilmesi gerektiği hak-
kında bilgiler sunulmuştur.

Bölüm 5: Bu bölümde okuma güçlüğünün giderilmesinde etkili olduğu kanıt-
lanmış başlıca yöntem ve stratejiler paylaşılmıştır.

Bölüm 6: Bu bölümde okuma güçlüğünün giderilmesi noktasında etkili olan
müdahale programları tanıtılmıştır.

Bölüm 7: Bu bölümde okuma güçlüğünün giderilmesine dönük önemli görü-
len yurt içi ve yurt dışı alanyazındaki çalışmalara değinilmiştir.

Okuma bilimine ilişkin araştırma ve deneyimlerime benzersiz katkıları olan
öğrencilere, öğretmenlere ve parçası olmaktan gurur duyduğum REGA AKADE-
Mİ ailesine teşekkür ederim. Çalışmalarımda bilgi ve tecrübesiyle hem akademik
hem de mesleki hayatıma benzersiz katkılarıyla yön veren öğrencisi olmaktan onur
duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ’a saygı ve şükranlarımı
sunarım. Ayrıca bu kitabın hazırlanma sürecinde beni motive eden ve teknik des-
teğini esirgemeyen Sayın Araş. Gör. Meltem ATASOY’a teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Burak ÖNCÜ

Ekim, 2024

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	v
1. Bölüm: Okuma ve Güçlüklerine Giriş.....	1
2. Bölüm: Okuma Becerisine İlişkin Başlıca Kuram ve Modeller.....	7
İç Doğrultulu Okuma Modeli.....	7
LaBerge ve Samuels'ın Otomatiklik Teorisi	8
Dış Doğrultulu Okuma Modeli	10
Rumelhart'ın Etkileşimsel Okuma Modeli.....	11
Stanovich'in Etkileşimsel-Telafi Modeli	12
Perfetti'nin Sözlü Etkililik Kuramı	13
Coltheart'ın Çift Yollu Aşamalı Modeli	14
Guthrie ve Wigfield'in Katılım Kuramı	16
3. Bölüm: Okumanın Ana Bileşenleri.....	19
Fonemik Farkındalık.....	21
Sesbilgisi	27
Morfolojik Farkındalık	30
Kelime Hazinesi.....	33
Okuduğunu Anlama	36
Okuma Motivasyonu	41
Okuma Davranışı	44
Akıcı Okuma.....	46
4. Bölüm: Disleksi.....	51
5. Bölüm: Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Etkili Olan Başlıca Yöntem ve Stratejiler.....	57
Tekrarlı Okuma.....	57
Paragrafın Önceden Dinlenmesi.....	59
Grafik Aracılığıyla Geri Dönüt Verme	60
Hata Düzeltme Stratejisi	61
Hedef Belirleme Stratejisi	65
Anlamli Gruplandırma Stratejisi.....	67

6. Bölüm: Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Etkili Olan Başlıca Müdahale Programları	69
Orton-Gillingham Yaklaşımı	69
Slingerland Yaklaşımı.....	74
Wilson Okuma Sistemi	77
RAVE-O.....	79
HELPS.....	81
7. Bölüm: İlgili Araştırmalar	85
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	85
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	91
Kaynakça	97

1. BÖLÜM

OKUMA VE GÜÇLÜKLERİNE GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, bireyin maruz kaldığı büyük miktarda bilginin okunması, işlenmesi ve dönüştürülmesinde önemli becerilerden birisi okumadır. Bugünün dünyasında yazılı materyallerin sayısı sınırsızlığa doğru gitmekte ve buna karşın bireyin bilgiyi alma ve kullanma süresi kısalmaktadır. Bu durum işlevsel bir okumaya olan ihtiyacın artmasını zorunlu kılmaktadır. Genel olarak akademik bir işlev gibi görünse de temel olarak yaşamsal bir beceri olan okuma, insanın içinde bulunduğu çevreyle etkileşim kurmasını sağlayarak bilgi edinmenin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Okuma becerisinin önemi üzerinde çok sayıda yazı yazılmakta ve bu önemi büyük oranda çoklu işlevsel yönüne bağlanmaktadır. Bu aynı zamanda okuma kavramını tanımlamanın da farklı yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Bundan dolayı okumaya ilişkin tanımlamanın basit ve tek bir yönünün olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Akyol, 2008). Geçmiş yıllarda okuma becerisi daha çok otomatik kelime tanıma becerisi üzerinden (Huey, 1908; LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1988) tanımlansa da güncel çalışmalarda okumanın mekanik yönünden ziyade anlam yönüne dikkat çekilmekte ve birden fazla bilişsel becerinin anlama ulaşmak için kullanıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okumaya ilişkin güncel tanımlar, okumanın nihai hedefinin anlam kurma olduğunu söylemekte (Akyol, 2008) ve anlama amacı taşımayan eylemin okuma değil, seslendirme olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla başarılı bir okuma sürecinin yürütülmesi okuduğunu anlamaya etki eden faktörlerin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Baştuğ, 2021). Literatürde yapılan çalışmalar; erken okuryazarlık becerilerinin, geçmiş yaşam deneyimlerinin, kelime hazinesinin, okumaya karşı sahip olunan motivasyon düzeyinin, okuma sırasında kullanılan stratejilerin ve akıcı okuma performansı gibi birçok değişkenin başarılı bir okumanın gelişimine etki ettiğini göstermektedir (Baştuğ, 2021; Cambria ve Guthrie, 2010; Ehri, 2005; Fawcett, Padak ve Rasinski, 2013; Stanovich, 2000). Ancak tüm bu değişkenler içerisinde akıcı okuma, okuduğunu anlama

becerisine etki eden en büyük faktör olması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Rasinski, 2012).

Akıcı okuma, okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve ifade ile okuma becerisini ifade etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Bu tanımdan hareketle akıcı okumanın üç alt boyuttan oluştuğu söylenebilir. Bunlar; okurun metinde karşılaştığı kelimeleri hatasız bir şekilde dekode edebilmesi anlamına gelen *doğru okuma*, okurun metinde gördüğü kelimeleri daha az dikkat ile başarılı bir şekilde tanımlayabilmesi anlamına gelen *okuma hızı* ve metindeki noktalama-ımla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara, duraklamalara ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma becerisi anlamına gelen *prozodidir* (Young ve Rasinski, 2009). Bu üç alt boyutun herhangi birinde yaşanan aksaklık, okurun anlama becerisi açısından problem yaşamasına neden olmaktadır (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Bu durumun temel sebebi akıcı okumanın, kelimenin dekode edilmesi ile anlama kavuşturulması arasında köprü görevi görerek metinden anlam çıkarma süreci üzerinde etkin rol oynamasından kaynaklanmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Nitekim alanyazında yürütülen pek çok çalışma, akıcı okuma ile anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamakla birlikte akıcılığın bireyin gelecekteki anlama performansını yordadığını da belirtmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010; RAND, 2002). Akıcı okumanın anlama becerisi açısından kritik bir role sahip olması, öğrencilerin iyi bir okur olarak hem akademik hem de sosyal hayatlarında başarıya ulaşmalarının akıcı okumadaki yetkinliklerine bağlı olduğunu göstermektedir (Huang, Nelson ve Nelson, 2008). Bu nedenle birçok araştırmacı ve eğitimci, akıcı okuma becerisinin öğrencilere okulun ilk yıllarında kazandırılacak en önemli beceri olduğu konusunda hemfikirdir (Krashen, 2004). Akıcı okuma becerisi çoğu öğrenci tarafından kolayca öğrenilebilse de azımsanamayacak sayıda bir öğrenci grubu da bu becerinin öğrenilmesinde güçlük yaşamaktadır. Bu durum okumada spesifik bir öğrenme güçlüğüne sahip olan disleksili bireyler arasında yaygındır. Disleksili bireyler, akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerle karakterize edilmektedir (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010).

Disleksi, okuma literatüründe tanımı, nedeni, özellikleri ve müdahale yöntemleri bakımından en kapsamlı şekilde araştırılan özgül öğrenme güçlüklerinin başında gelmektedir (Berninger ve Wolf, 2009). En yaygın güçlüklerden biri olan disleksinin tanımı tarihsel süreç içerisinde birçok kez değişikliğe uğramıştır. Bu araştırma dahilinde okuma literatüründeki tanımları sentezleyerek kapsamlı bir tanım sunan Uluslararası Disleksi Birliği'nin (International Dyslexia Association

[IDA], 2002) tanımı esas alınmıştır. IDA (2002), disleksiye aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindedir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve bu nedenle bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir.”

Yapılan bu tanımda dikkat çeken en önemli noktalardan biri disleksinin; bireyin okuma gelişimini etkileyen zihinsel gerilik, görme, işitme gibi duyuşsal eksikliklerden ya da ekonomik, kültürel ve çevresel koşullar açısından yaşanan dezavantajlardan kaynaklanan okuma sorunlarının dışında tutulmuş olmasıdır. Bu durum bize disleksinin bir okuma güçlüğü olduğunu ancak her okuma güçlüğünün disleksi olarak tanımlanamayacağını göstermektedir. Çünkü disleksi, yaşa uygun zekâ seviyesi, eğitim ve çevresel koşullara rağmen okumayı öğrenmede meydana gelen beklenmedik nörogelişimsel bozuklukken (IDA, 2002), öğrenme güçlüğü ise öğrenme süreci içerisinde karşılaşılan çeşitli problemleri ifade etmektedir (Tannock, 2013; akt. Babür, 2018).

Geçmişten günümüze disleksinin tanımında olduğu gibi tam olarak neyden kaynaklandığı konusunda da tartışmalar devam etmektedir. Esasen bu tartışmaların nedeni disleksinin multifaktöriyel bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum disleksi tanısı almış bireylerle yürütülen çalışmalardaki bulguların farklılık göstermesine yol açarak disleksinin neyden kaynaklandığı üzerine çeşitli teorilerin ortaya konmasına neden olmuştur. Uluslararası Disleksi Birliği'nin (2002) geliştirdiği disleksi tanımında da belirtildiği üzere, disleksinin nedeni konusunda en ön plana çıkan görüş, bu güçlüğün dilin fonolojik bileşenlerini işlemede yaşanan beklenmedik eksikliklerden kaynaklandığıdır (Shaywitz ve Shaywitz, 2008). Disleksinin nedenini açıklayan Fonolojik Eksiklik Teorisi aynı zamanda disleksinin bireyin kullandığı dilin sahip olduğu yapısal özelliklerden etkilenebileceğini de göstermektedir. Nitekim farklı dillerde disleksi üzerine yapılan çalışmalar, ortografik açıdan saydam dillerdeki disleksi tanılarının opak dillere nazaran daha düşük olduğunu ifade etmektedir (Wydell, 2012). Disleksinin Amerika'daki okul çağı çocuklarında görülme oranının %15-20 arasında iken Macaristan'da %7-10 oranında görülmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Balci, 2017; IDA, 2002). Ortografik açıdan saydam bir dil olan Türkçede her harfe tek bir sesin tekabül etmesi, okunduğu gibi yazılması, hece yapısının basit ve kolay kavranabilir olması (Durgunoğlu ve Öney, 1999) gibi özellikler onu İngilizce gibi

opak dillerden ayırarak disleksinin görülme oranı bakımından bir avantaj sağladığı söylenebilir. Ancak Türkçenin sahip olduğu bu avantajı belgeleyebilmek adına ülkemizdeki disleksili birey sayısını yansıtacak net bir veri bulunmamaktadır. Bu durum disleksili bireylerin tanılanmasına dönük ülkemizdeki uygulamaların sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2018). Ülkemizdeki disleksi değerlendirmelerinde kullanıma hazır standardizasyonu sağlanmış formel testler WISC-R ve birkaç algı testi ile sınırlıdır (Dağ, 1993; akt. Bingöl, 2003). Oysaki disleksinin tanılanma sürecinde Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA], 2013), öğrencilerin eksikliklerini betimleyecek öğretmen gözlemi, sınav notları, okul ve aile raporları gibi öznel değerlendirme araçlarının yanı sıra bireysel olarak uygulanan kapsamlı, kültürel ve dilbilimsel açıdan uygun belli bir norma dayalı nöropsikolojik değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır. Ülkemizde tanılanmaya dönük üzerinde ortak bir görüşe varılmış araç ve prosedürler olmamasına rağmen yerel bazdaki durumu anlatmak adına özgül öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bütün özel eğitim alanı içerisinde %3'lük bir dilimi oluşturduğunu (Melekoğlu ve Sak, 2018), Bingöl'ün (2003) yürüttüğü çalışmada taranan 1129 öğrencinin %2'sinin disleksili olarak tanıldığını veri olarak paylaşılabilir.

Disleksi, bireyin okumayı öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen oldukça yaygın bir özgül öğrenme güçlüğüdür (Marshall, 2004). Araştırmalar, okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %20'sinin disleksili olduğunu tahmin etmekle birlikte bu öğrencilerin %4'ünün ise okuma güçlüğü problemini yüksek düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir (Singleton, 2001). Bu durum disleksinin şiddet düzeyi bakımından bireyden bireye değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar şiddeti bakımından bireysel farklılıklar olsa da disleksi tanısı almış bireylerde ortak gözlenen belirtiler bulunmaktadır. Disleksili öğrenciler dilin fonolojik bileşenini işlemekle ilgili problem yaşadıkları için karşılaştıkları kelimeleri meydana getiren harfleri ve heceleri tanımlamada güçlük çekerler. Bu durum onların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde problem yaşamalarına neden olur (Shaywitz ve Shaywitz, 2008). Okumanın temel süreçlerinde yaşanan bu zorluklar okuma sürecinden zevk almalarına engel olarak zamanla okuma miktarlarının düşüş göstermesine yol açar (Meisinger ve diğerleri, 2010). Bunun sonucunda disleksili öğrenciler akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli krizlerle mücadele etmek zorunda kalır (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Okuma becerisinin insan hayatında oynadığı kritik rol göz önünde bulundurulduğunda disleksi tanısı almış öğrencilerin, okuma güçlüklerinin üstesinden gelmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Birçok eğitimci ve araştırmacı, disleksili öğrencilerin okumada yaşadıkları problemlerin çözümünü medikal yöntemler-