

Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler

Nalan Babür

Özet

Özgül öğrenme bozukluklarının bir alt tipi olarak sınıflandırılan disleksi en yaygın görülen öğrenme güçlüğüdür. Disleksi, kelimelerin akıcı ve doğru bir şekilde tanınması ve okunmasında yaşanan güçlük ve yetersizlik olarak tanımlanır. Disleksinin tanımı, farklı disiplinlerin ya da kurumların bakış açlarına, uzmanlıklarına ya da hedeflerine bağlı olarak sürekli değişiklik göstermiştir. Bu makalede, farklı disleksi tanımları ve disleksinin nedenleri tartışılmıştır. Ayrıca, dislektik çocuklarda yaşla birlikte değişen belirtilerin bir kısmı, sınıf düzeylerine göre özetlenmiştir. Son bölümde, sınıf öğretmenleri için sınıf yönetimi hakkında ve eğitsel teknikler üzerine kısa, pratik bilgiler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Disleksi, sınıf öğretmenleri, eğitsel yöntemler

Giriş

Okuma, çeşitli bilişsel ve dilsel süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir süreçtir. Okulöncesi yıllarda harf tanımayla başlayan, sonraki yıllarda kelime okuma, okuduğunu anlama ve sonunda karmaşık metinleri analiz etme ve bilgileri birleştirme gibi alanlara evrilen okuma becerisi, çok geniş alanları içeren kapsamlı bir konudur (Al Dahhan, Kirby ve Munoz, 2016). Pek çok çocuk okumayı kolaylıkla öğrense de, yaklaşık % 5-15'i kadarı okumayı öğrenmede zorluk çeker ve bu süreç içinde çeşitli akademik güçlüklerle karşılaşır (Breznitz, 2008; Reid, 2011; Snowling, 2013). Okuma bozukluğu olarak bilinen ve disleksi olarak adlandırılan bu durum gelişimsel bir bozukluk olarak kabul edilir (Seidenberg, 2018). Disleksi, akıcı ve doğru bir şekilde kelimeyi tanımada, okuma ve kelimeyi doğru yazma becerilerinde yaşanan güçlük ve yetersizlik olarak tanımlanır. Dislektik bireyler aynı spektrum içinde farklı özellikler yansıtabilir, yaşa bağlı farklı belirtiler gösterebilir, bu nedenle çocuğun gelişimi sırasında, hayatının her noktasında tanı alması mümkün olabilir. Bir başka deyişle, dislektik çocuklar, yaşadıkları akademik güçlükler açısından benzerlikler gösterebilirler bile, bu güçlüklerin derecesi, her bireyde farklı olacaktır. Örneğin, bir çocuk ses farkındalığı becerilerinde zorluk yaşarken ve kelimeyi çözmekte zorluk çekerken, bir diğeri kelimeleri doğru ama yavaş okuyabilir. Bazıları ise kelimeleri doğru okudukları halde, okuduklarını anlamakta güçlük çekebilir.

Bu makalede, farklı grup ya da disiplinlere göre değişen disleksi tanımları ve disleksinin nedenleri tartışılacaktır. Bunun yanı sıra, dislektik çocuklarda yaşla birlikte değişen belirtilerin bir kısmı, sınıf düzeylerine göre özetlenecektir. Son bölümde, sınıf öğretmenleri için sınıf yönetimi hakkında ve eğitsel teknikler üzerine kısa, pratik bilgiler sunulacaktır.

Nalan Babür, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nalan.babur@boun.edu.tr

Disleksinin Tanımı

Özgül öğrenme bozukluklarının bir alt tipi olarak sınıflandırılan disleksi en yaygın görülen öğrenme güçlüğüdür. Disleksi, çok basit bir tanımlamayla okuma bozukluğudur ama her okuma güçlüğü yaşayan “dislektik” değildir (Seidenberg, 2018). Disleksi, konuşulan dil ya da eğitim sisteminden bağımsız olarak, çocuk ya da yetişkin, her çevreden, ülkeden ya da kültürden insanın yaşamını ve akademik hayatını etkileyen nörobiyolojik bir durumdur (Parrilla ve Protopapas, 2017; Seidenberg, 2018).

Disleksinin tanımı, farklı disiplinlerin ya da grupların bakış açılarına, uzmanlıklarına ya da hedeflerine bağlı olarak sürekli değişiklik göstermiştir. Bu nedenle, disleksinin genel, herkes tarafından tartışmasız kabul edilen bir tanımı yoktur. Örneğin, Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, APA) tarafından geliştirilen sınıflandırma sistemi DSM-5 (2013, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) el kitabında öğrenme bozuklukları kavramı tekrar gözden geçirilerek “Özgül Öğrenme Bozuklukları-Specific Learning Disabilities” terimi kullanılmıştır. Buradaki tanıma göre, özgül öğrenme bozukluğu zekası normal ya da normal üstü olan bireylerde görülür. Çocuğun yaşı, zihinsel düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda bu durum, akademik başarının beklenenin altında olmasıyla ortaya çıkar. Yaşanan akademik problemlerden bazıları hayat boyu devam eder; kişinin okul, iş ve aile hayatını olumsuz yönde etkiler. DSM-5, özgül öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi özel akademik alanları olumsuz yönde etkileyen nörogelişimsel kökenli bir bozukluk olarak niteler.

Tannock (2013), DSM-5’de kullanılan “özüml öğrenme bozuklukları-specific learning disabilities” ile eğitim sisteminde psikologlar tarafından yaygın olarak kullanılan “öğrenme güçlükleri-learning disabilities” terimlerinin eş anlamlı olmadığını ifade eder. DSM-5te kullanılan “özüml öğrenme bozuklukları” terimi klinik bir tanıdır. Eğitim sistemi içinde kullanılan “öğrenme güçlükleri” terimi ise, öğrenme süreci içinde karşılaşılan çeşitli öğrenme problemlerine işaret eder.

DSM’in daha önceki sürümlerini incelediğimizde, öğrenme ile ilgili problemlerin ilk kez, 1980’de yayımlanan DSM-3’te yer aldığını görüyoruz. Bu sürümde, öğrenme güçlükleri “akademik beceri bozuklukları” olarak isimlendirildi. Daha sonra 1994’te, DSM-4 bu ismi “öğrenme bozuklukları” olarak değiştirdi. DSM-5’deki “özüml öğrenme bozukluğu” klinik tanı kriterleri DSM-IV ile karşılaştırıldığında iki ana değişikliğe işaret eder:

(1) Özüml öğrenme bozukluğu, tek bir birleştirici kategori altında ele alınmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme güçlüklerinin üç ana alt tipi (disleksi, disgrafi ve diskalkuli) yerine, artık bu alt tipleri işaret eden belirleyici (specifier) özellikler söz konusu olacaktır (Petretto ve Masala, 2017; Tannock, 2013). Örneğin, “okuma bozukluğu ile giden özüml öğrenme bozukluğu” ya da “matematik bozukluğu ile giden özüml öğrenme bozukluğu” gibi terimler artık DSM-5 in kapsamı içindedir.

(2) Çocuğun zihinsel potansiyeli ile akademik başarısı arasındaki beklenmedik fark (farklılık /tutarsızlık ilkesi), daha önceki klinik tanılama süreçlerinde “olmazsa olmaz” bir kriter olarak yer alırken, DSM-5’te bu kriter kaldırılmış, aşağıda açıklanan dört ana kriter esas belirleyiciler olarak ele alınmıştır:

- a) Süreklilik-devamlılık-kalıcılık kriteri: Bütün uygun eğitsel yardımlara, eğitim ve öğretime rağmen, en az altı ay boyunca özgül öğrenme bozukluğu belirtilerinden en az birinin gözlemleniyor olması.
- b) Düşük akademik başarı kriteri: Bireysel akademik başarı testleri ve geniş kapsamlı klinik değerlendirmelerden yararlanarak çocuğun akademik başarısının ölçülmesi sonucunda, biyolojik yaşı ve zekâ düzeyine, aldığı uygun eğitime rağmen çocuğun beklenmeyen akademik yetersizliklerinin olması; bu yetersizliklerin bireyin akademik, mesleki ve günlük yaşam etkinliklerinde gözlemlenmesi.
- c) Başlama yaşı kriteri: Her ne kadar bazı bireylerde yetişkinlik yıllarına kadar farkedilmese de, okullaşmanın veya okuma-yazmanın başladığı ilk yılların özgül öğrenme bozukluğunun başlama yaşı olarak kabul edilmesi.
- d) Dışlama kriteri: Özgül öğrenme bozukluğu tanısı konmadan önce, zeka yetersizliği, duyuşsal (görsel ve işitsel) bozukluklar, nörolojik bozukluklar, uygun olmayan çevresel ve eğitsel faktörlerle, okulda kullanılan eğitim-öğretim diline hakim olmama gibi nedenlerin mutlaka dışlanması (Petretto ve Masala, 2017; Tannock, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğunun birleştirici tek bir kategori altında daha geniş kapsamlı biçimde değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirmelerde yaşanabilecek yanlışları ve yanlış kararları önleyecektir. Tannock (2013), kolaylıkla tanı konamayan ya da belli bir puanlamayı tutturamayan çocuklar için bu yeni değerlendirme şeklinin daha uygun ve çocuğun yararına olacağını ifade etmektedir. Seidenberg (2018) ise, DSM-5'teki bu yeni tanılamayı, alanyazındaki çalışmaların bir yansıması olmaktan çok, okuma, yazma ve matematik gibi alanlarda yaşanan yetersizliklerin, genel bir kategori olarak sunulması olarak değerlendirmektedir.

Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) tarafından yayınlanan ve önemli bir uluslararası hastalık sınıflandırma sistemi olan ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. revizyon), okuma bozukluğuna daha farklı bir açıdan yaklaşır. ICD-10, okuma bozukluğunu tanımlarken, yalnızca kelime tanıma ve okuma becerilerindeki yetersizliklere değil, okuduğunu anlama, yüksek sesle okuma gibi farklı okuma becerilerinde yaşanan yetersizliklere de dikkat çeker. ICD-10 tanımlamasını eleştiren Parrilla ve Protopapas (2017), disleksiye kelime okumayı çözme ve okumada yaşanan zorluk olarak tanımlarlar. Okuma bağlantılı diğer yetersizlikler ise, onlara göre, kelime okumada yaşanan güçlüğe bağlı olarak gelişen ikincil problemlerdir.

Uluslararası Disleksi Birliği (International Dyslexia Association, IDA, 2002), disleksiye nörobiyolojik kökenli bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlar. Kelimeyi doğru ve akıcı okumada ve doğru yazmada yaşanan güçlükleri disleksinin önemli belirtileri olarak kabul eder. Çocuğun yaşadığı bu zorluklar, dildeki fonolojik faktörlerle yetersiz ve zayıf etkileşiminden kaynaklanır. Bu yetersizlik, çoğu zaman çocuğun yaş ve öğrenme potansiyelinden beklenmeyen bir başarısızlık olarak göze çarpar ve eğitimsel yetersizlikler bu zayıflığın kültürel, dilsel ve eğitimsel deneyimleriyle değişebilir olması olarak ifade edilebilmektedir. DSM-5, ICD-10 ve IDA, yetersiz zihinsel gelişimi,

duyusal problemleri ya da olumsuz çevresel ve eğitsel koşulları disleksi tanımı dışında bırakırlar (Parrilla ve Protopapas , 2017).

Disleksinin Nedenleri

Çevresel, ailesel ve akademik koşullar uygun olduğu halde, bazı çocukların okumayı öğrenmekte güçlük çektikleri pek çok eğitsel, nörobiyolojik ve genetik çalışma ile açık ve net olarak gösterilmiştir. Bütün bunlara rağmen, disleksi anlamak ve nedenleri üzerinde görüş birliğine varmak mümkün olmadığı gibi, tanımı, hatta disleksinin var olup olmadığı bile sayısız tartışma ve karmaşaya yol açmıştır (örn., Hulme ve Snowling, 2009; Parrilla ve Protopapas, 2017; Ramus, 2003; Seidenberg, 2018).

Seidenberg (2018), dislektik çocukların yaşadığı zorlukları ve bunların altında yatan nedenleri gözlemlenebilir (davranışsal) ve gözlenemeyen olmak üzere iki farklı açıdan inceler. Bu nedenleri, (a) davranış düzeyinde gözlemlenebilir proksimal yetersizlikler ve (b) beyin gelişimiyle bağlantılı ve gözle gözlenemeyen distal genetik anomaliler olarak sınıflandırır. Proksimal nedenler davranış boyutunda gözlemlenebilir yetersizlikler olarak tanımlanabilir. Bu yetersizlikler, okumanın farklı bileşenlerini etkileyen bilişsel, algısal ya da motor fonksiyonların davranış boyutunda gözlemlenebilmesini sağlar. Örneğin, okumayı öğrenirken yaşanan güçlüklerin altında yatan proksimal nedenler arasında ses farkındalığı bilgisindeki yetersizlik, ses–harf ilişkisini kurmada yaşanan güçlükler ya da kelimenin doğru olarak yazılması için gerekli olan harf ve ses bilgisi sayılabilir (Seidenberg, 2018).

Proksimal yetersizliklerin altında yatan nörolojik yapısal ve fonksiyonel anomaliler (distal), okuma bozukluklarını bir başka açıdan incelememize yardımcı olur. Bu anomaliler üzerine yapılan tıbbi çalışmalar, beynin okumayla ilişkili bölgelerinde yapısal ve fonksiyonel bozukluklara işaret etmektedir. Örneğin, genetik açıdan incelendiğinde, araştırmalar gelişimsel dislekside önemli etkisi olan fonolojik işleme süreçlerinin altında yatan yetersizliğin, beyindeki sözel dil ile ilgili bölgeler üzerinde etkisi olan genlerin yapısal ve fonksiyonel bozukluğundan kaynaklanabileceğini göstermiştir (Seidenberg, 2018).

Dislektik Öğrencilerde Gözlemlenebilir Davranışsal Özellikler

Okuma zorluğu yaşayan çocukları incelediğimizde, disleksinin davranış boyutunda gözlemlenen yetersizliklerini bilmekteyiz. Seidenberg'ten (2018) yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki liste, dislektik çocuklarda sıklıkla görülen bu yetersizlikler hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Fonolojik farkındalık (Ses farkındalığı). Fonolojik farkındalık, okuma-yazma becerilerinin kazanımında ve gelişiminde önemli rol oynayan sözel dil becerisidir (Erdoğan, 2011; Ziegler ve Goswami, 2005). Fonolojik farkındalık gelişimsel bir beceridir ve kolaydan zora doğru giden farklı dilsel becerilerden oluşur. Başka bir deyişle, kelime içindeki ses ve harf ilişkisini kelime, hece, kafiye ve ses (fonem) düzeyinde anlama, yorumlama ve kullanma becerileri üzerine kuruludur.

Çok sayıda bilimsel araştırma, fonolojik farkındalık becerilerinde yaşanan yetersizliklerin, okumayı öğrenme ve kelimeyi doğru yazma gibi becerileri etkilediğini ve önemli öngörücü faktörlerden biri olduğunu göstermiştir (bkz. Hulme ve Snowling,

2009; Mody, 2003; Siegel, 1998; Snowling, 2000; Ziegler ve Goswami, 2005). Normal gelişen çocuklara kıyasla, okuma bozukluğu yaşayan çocukların fonolojik farkındalık işlemlerinde zayıflık yaşadığı, bunun sonucu olarak kelime okumada zorlandığı bilinen bir olgudur. Türkçe gibi saydam ortografilere sahip dillerde, hece yapısının çok basit ve kolay kavranılır olması; kelimenin kolaylıkla hecelere bölünebilmesi, ses uyumu gibi fonolojik saydamlığın, harf-ses ilişkisinin saydam bir yapıya sahip olması okumanın 1.sınıfın sonuna kadar hızla ve kolaylıkla kazanılmasını sağlar (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Türkçe'nin bu saydam yapısından ötürü, dislektik çocukların büyük bir bölümü, sözcüğü okurken genellikle doğru ama yavaş okur. Aşağıda ses farkındalığı becerileri listelenmiş ve her biri için örnekler sunulmuştur:

- Sözcük ayırt etme. “kapı-kapı” aynı mı, farklı mı? “Çilek-keklik” aynı mı, farklı mı?
- Hece farkındalığı: hece birleştirme, hece ayırma, sözcükten hece atma, hecelerin yerini değiştirme
 - Hece birleştirme. /ba/ /ca/ - (baca)
 - Hece ayırma. Tabak- (/ta/ /bak/)
 - Sözcükten hece atma. Elma de- /ma/ deme, ne kaldı? (**el**)
 - Hecelerin yerini değiştirme. bakkal- (**kal-bak**)
- Kafiye (uyak) farkındalığı: kafiye tanıma, kafiye üretme
 - Kafiye tanıma. **Taş-bal-kaş**
 - Kafiye üretme. Pencere- (**tencere**)
- Ses (fonem) farkındalığı: ses atma, ses ekleme, ses değiştirme, ilk ses, son ses, ses eşleme, ses kaynaştırma, ses ayırma, ses ekleme/değiştirme
 - Sözcükten ses atma/eksiltme. “toka de ama /a/ deme” (**tok**)
 - Sözcüğe ses ekleme (adding). Baca- bacak
 - Sözcükteki sesi değiştirme. kasa – masa
 - Sözcüklerdeki ilk sesi tanıma. “at, araba”- “aynı sesle başlayan bir sözcük söyle”. (adam, ayı, vb.) gibi
 - Sözcükteki son sesi bulma ve sözcük üretme. “Okul-lamba”
 - Ses eşleme. “tabak” ve “yatık” aynı sesle mi biter?
 - Ses kaynaştırma. Söylediğim sesleri birleştir. /b/ /a/ /k/-- Eğer bu sesleri birleştirirsen, hangi sözcük olur? (**bak**)
 - Ses ayırma. “Kafa”- (/k/ /a/ /f/ /a/)
 - Ses ekleme, ses değiştirme. “Kalem”-“t” –“talem”

Yüksek sesle okuma. Çocuk, yüksek sesle okurken, doğru ve akıcı okumakta güçlük çeker. Okurken, hata yapar. Çocuğun yaşadığı güçlükler aşağıda sıralanmıştır.

- Uzun sözcükleri doğru olarak okumada güçlüğü çeker (örn. yapabilecektim)
- Sözcüğün başladığı sesi temel alarak, sözcüğü tahmin etmeye çalışır ve genellikle yanlış tahminde bulunur.
- Uydurma sözcükleri (örn. “seygenlik”, “maticı”) okurken, yavaşlar ve doğru okumakta güçlük çeker

İsmlendirme Hızı (Otomatizasyon). İsmlendirme hızı, bireyin basit görsel sembolleri hızlı ve doğru olarak ismlendirebilmesi becerisidir. İsmlendirme hızı, beynin görsel ve dile dayalı süreçleri ne kadar hızla entegre edebildiğini gösterir. Okuma bozukluğu yaşayan bazı çocuklarda, hızlı otomatik ismlendirmede yaşanan yavaşlık, okumanın otomatik ve akıcı hale gelmesini önler. Halbuki, çocuğun okuduğunu anlayabilmesi için okumanın akıcı ve otomatik olması gerekir. Bu beceri, okuma gelişiminde en önemli gerekliliklerden biridir. Okumada gözlemlenen bu yavaşlık, çocuğun akıcı okumasını ve okuduğunu anlamasını engellemektedir (Bakır ve Babür, 2019; Bowers, Golden, Kennedy ve Young, 1994; Bowers ve Ishaik, 2003; Cutting ve Denckla, 2000; Papadopoulos, Spanoudis, ve Georgiou, 2016; Wolf ve Denckla, 2005). İsmlendirme hızını ölçen testlerde, çocuklara tanıdık, çok iyi bilinen semantik kavramlar (harfler, rakamlar, renkler, nesnelere) gösterilir ve bu itemleri mümkün olduğunca çabuk ve doğru olarak ismlendirmeleri istenir. Hızlı otomatik ismlendirme testlerinde daha uzun süreye ihtiyaç duyan çocuklar, sözcükleri okurken, akıcı ve doğru okumada güçlük yaşarlar.

Ortografik farkındalık. Kelimelerin içindeki ses (harf) dizilimi konusundaki farkındalıktır. Bazı dislektik bireylerin bu farkındalıkla ilgili olarak aşağıdaki gibi güçlükler yaşadığı görülür:

- Kelimenin doğru ya da yanlış yazıldığını farketmede yaşanan güçlük (kalem, kalm)
- Kelimeyi yazarken, doğru ve hızlı yazmakta yaşanan güçlük
- Kelimeyi yazarken, aynı kelimeyi farklı şekillerde yazma (örn., ev, ve-- ne, en)

İşler Bellek. Okumanın gerçekleşmesi ve kelimenin doğru olarak yazılması işlemleri sırasında, sözel bilginin işler bellekte doğru olarak kodlanabilmesi, saklanması ve gerektiğinde kullanılabilmesi gerekmektedir. Dislektik çocuklarda, sözel bilgiye dayalı görevlerde, bilgiyi kısa süreli olarak bellekte tutabilmede yaşanan yetersizlik, okuma ve kelimeyi yazma gibi işlemlerde performansı olumsuz olarak etkileyen bir faktördür. İşler belleği ölçen testlerde uzunluğu ve zorluğu aşamalı olarak artırılan sayı ya da anlamsız kelime dizileri kullanılır; söylenen sayı ya da kelimelerin doğru sırada ve eksiksiz hatırlanması beklenir. Dislektik çocuklar bu testlerde aşağıdaki zorlukları yaşar:

- Uydurma kelimelerin tekrarında yaşanan zorluk (örn., matıka, tatarma)
- Sayı tekrarı bellek testlerinde, düz ve ters sayı tekrarında yaşanan zorluk

Morfolojik farkındalık. Kelimelerin içindeki morfemleri farketme, ayırt etme ve anlama; bu yapısal birimleri kullanarak konuşma ve okumayı anlama becerisidir. Morfemler, sözlü ve yazılı dildeki en küçük ve anlamlı birimlerdir, kelimelerin temel yapı taşlarıdır. Bir başka deyişle, morfolojik farkındalık, kelimenin anlamını, doğru yazılmasını ve doğru telaffuz edilmesini sağlayan bilgi ve beceridir (Kirby vd., 2011). Örneğin, “okullar” kelimesi iki morfemden oluşur. “okul” ve “lar”. Okul kelimesinin sonundaki “lar” eki, bu kelimeyi okuyan ya da duyan kişiye, okul kelimesinin çoğul olduğunu bildirir. Bu alanda yapılan çalışmalar, morfolojik farkındalık ve okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu ve morfolojik farkındalık becerisinin okumayı etkilediğini göstermektedir (Deacon ve Kirby, 2004; Kirby vd., 2011; Nagy, Berninger ve Abbott, 2006). Morfolojik farkındalığı ölçen testlerde, çocuğun çekim eki ve türetim ekleriyle ilgili bilgisi ve farkındalığı ölçülür (Bknz., Babayiğit ve Stainthorp, 2010).

Dil gelişimi. Dislektik çocukların dil gelişimi incelendiğinde, kelime bilgisinin yetersizliği ve okumayı anlamada çok önemli bir yeri olan prozodi bilgisine sahip olmama, çocuğun okuma-yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Dislektik çocuklar, kelime tanımlarında ve kelimeyi doğru olarak kullanmada zorluk yaşarlar. Diğer bir deyişle, cümle yapılarında ve kullanılan kelimelerde yetersizlik ve zayıflık, okuma-yazmayı öğrenirken süreci olumsuz olarak etkileyecektir. Kelime bilgisinin yetersizliği, çocuğun daha az okumasına, akranlarına göre geride kalmasına ve aradaki farkın giderek büyümesine yol açacaktır. Ayrıca, yazılı metni okurken doğru tonlama ve ses kullanımında yetersizlik (prozodi), okumayı anlamayı güçleştirecektir.

Disleksili Çocukların Yaşa Bağlı Genel Özellikleri*

Bu bölümde, yaşa bağlı olarak değişen genel özellikler, okulöncesi, ilkököl ve ortaokul-lise dönemleri olarak üç alt başlık altında incelenmiştir. Her dönem için disleksiye işaret eden bazı özellikler ele alınmıştır.

Okulöncesi dönem. Disleksiye okulöncesi yıllarda yakalamak zordur çünkü bu dönemde gözlemlenen zayıflıklar mutlaka disleksiye işaret etmeyebilir. Çocukların gelişimsel açıdan bireysel farklılıkları, önceleri belirgin yetersizlikler/zorluklar olarak göze çarpsa da, bireysel farklılıklarla oluşan ara daha sonra kapanabilir ve disleksiye işaret eder görünen belirtilerin disleksiyle ilişkili olmadığı ortaya çıkabilir. Örneğin, çocuk okulöncesi dönemde ince motor becerilerde güçlük yaşayabilir; harfleri ve sayıları ters yazabilir. Bu tür belirtiler çocuğa disleksi tanısı koymak için yeterli değildir. Çünkü bu yaş döneminde, çocuklar arası nörolojik gelişim büyük farklılıklar gösterebilir ve bu normal bir süreçtir. Bununla birlikte, bu tür güçlükler yaşayan çocuk üzerinde dikkatin yoğunlaşması ve takibinin yapılması önemlidir. Özellikle, ailesinde dislektik bireyler olan çocukların disleksi açısından yakından takibi ve gözlemlenmesi uygundur.

Okullaşma ile birlikte, çocuk kelimeyi çözme ve doğru okuma, kelimeyi doğru yazma ve yönergeleri kolaylıkla takip etme gibi görevlerde geride kalır ve zorluk yaşarsa, çocuğun dikkatle gözlenmesi, kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Aşağıda, Okulöncesi dönemde görülebilecek dislektik belirtilerden bazıları listelenmiştir. Her belirtiyeye karşılık gelen güçlükler ve bu belirtinin disleksi ile ilişkisinin gerekçesi de sunulmuştur. Unutulmaması gereken önemli bir nokta ise şudur: hiç bir çocukta, bu belirtilerin tümü görülmeyecektir. Bu belirtilerin şiddeti ve çocuğun hayatındaki etkisi, çocuktan çocuğa değişiklik gösterecektir. Çocuğun yaşadığı yetersizliklerin, tek tek ne olduğundan çok, bunların bir arada çocuğun akademik ve sosyal hayatını nasıl etkilediği önemlidir (Seidenberg, 2018).

* Açıklamalar ve tablolar <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyslexia/dyslexia-what-youre-seeing-in-your-preschooler> web sitesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1. Okulöncesi dönemde görülebilecek dislektik güçlükler ve belirtileri

Güçlük	Belirti	Açıklama
Bebeksi ve yaşının gerisinde konuşur.	Bazı kelimeleri sürekli olarak yanlış telaffuz eder, kelime içindeki yerini değiştirir. Örneğin, “kitap” yerine, “kipat” der. Yeni kelimeler öğrenmekte ve bunları kullanmakta yaşıtlarına göre daha geridedir.	Konuşma gelişiminin gecikmesi disleksinin önemli işaretlerinden biridir. Disleksi, dille bağlantısı olan bir okuma bozukluğudur.
Eşyaları, nesneleri, kavramları doğru olarak isimlendirmekte güçlük çeker.	Doğru kelimeyi hatırlamakta ve kullanmakta zorlanır. Bazı kelimeleri sürekli olarak yanlış telaffuz eder, kelime içindeki yerini değiştirir. Örneğin, “hayvan ” yerine, “havyan” der. Yeni kelimeler öğrenmekte ve bunları kullanmakta, yaşıtlarına göre daha geridedir.	Disleksi nedeniyle, beyindeki dil işleme süreçlerinin farklı çalışması, çocukların nesne ile nesnenin ismi arasındaki ilişkiyi kurmasına ve öğrenmesine engel olur.
Fonolojik (ses) farkındalığı becerilerinde yaşıtlarına göre geride kalır ve zorluk yaşar.	Oyunlarda, kafiyeli kelimeleri bulmakta ve oyunu sürdürmekte güçlük çeker. Kafiyeli sözcükleri tanımakta ve üretmekte güçlük çeker.	Dislektik çocuklar çoğu zaman konuşulan dilin seslerini doğru algılamakta, tanımakta, manipüle etmekte zorlanır. Okulöncesi yıllarda ve ilkokulun ilk yıllarında çocukların bu becerileri gelişimsel bir sıra ve zorluk derecesi içinde gösterebilmeleri gerekir.
Çoklu yönergeleri takip etmekte güçlük çeker.	Çocuğa, ceketini ve ayakkabılarını getirmesini söylediğinizde, örneğin, sadece ceketini getirir. Sınıf içi rutini sağlayan kurallarda sürekli hatırlatmalara ihtiyaç duyar.	Dislektik çocuklar, uzun yönergelerde bütün detayları hatırlamakta güçlük çeker. Genellikle, yönergenin ilk bir-iki kelimesini “duyacaklardır.” Bu nedenle, sınıf içinde kullanılan görsel hatırlatıcılar, sözel yönergelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

İlkokul dönemi. Okullaşma ile birlikte okuma-yazmada yaşanan problemler daha farkedilir şekilde ortaya çıkacaktır. Disleksi bir okuma bozukluğudur; çocuğun yaşı, zekası, çevresel ve eğitsel faktörler gibi yetersizliklerin yol açtığı okuma güçlükleri, “disleksi” değildir. Disleksi tanımı yapılırken, okuma güçlükleri incelenirken, bu tür nedenlerin dışlanması gerekmektedir. İlkokul döneminde görülebilecek bazı güçlükler Tablo 2’de listelenmiştir. Her belirtiyeye karşılık gelen güçlükler ve bu belirtinin disleksi ile ilişkisinin gerekçesi de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul döneminde görülebilecek dislektik güçlükler ve belirtileri

Güçlük	Belirti	Açıklama
Kelimeleri çözmekte ve doğru okumakta güçlük çeker.	Harf ve ses ilişkisini anlamakta, aradaki bağlantıyı kurmakta ve hatırlamakta, tanımadığı, bilmediği kelimeleri okumakta güçlük çeker. Bu nedenle, arkadaşlarının önünde mahcup düşmemek için, sınıf içinde yüksek sesle okumayı sevmez. Eğer çocuk yüksek sesle sınıf içinde okumak istemezse, asla zorlanmamalıdır.	Okumayı öğrenirken, çok önemli bir kavram olan “ses-harf” ilişkisini kavramakta, kelimelerin içindeki sesleri ayırma ve birleştirme gibi temel ses farkındalığı becerilerinde büyük güçlük yaşar.
Kitap okumayı sevmez ve çok çabuk sıkılır.	Okuduğu hikaye ile ilgili detayları hatırlamakta güçlük çeker. Kitaplarla, hikaye içindeki kahramanlar ve olaylarla ilgili görünmez. Bir gün önce okunan hikayeyi ertesi gün hatırlamakta güçlük yaşayabilir. Yazılı metinleri güçlükle ve yavaş okur ve anlamakta güçlük çeker. Okuduğu metindeki bilgilerle daha önceki bilgilerini birleştirmekte güçlük çeker.	Ses farkındalığı becerilerinin zayıflığı nedeniyle, kelimeleri çözmekte ve doğru olarak okumakta güçlük çeken çocuk, cümlenin anlamını ve metinleri anlamakta güçlük çekecektir. Bu yetersizlik, okumadan kaçınmaya ve daha az okumaya neden olacaktır.
Sürekli olarak kelimeyi doğru yazmakta güçlük çeker.	Benzer okuma ve yazım hatalarını tekrar eder. Kelimeleri yanlış telaffuz eder. En basit kelimeleri bile yanlış yazabilir ve aynı kelimeyi her seferinde farklı bir şekilde yazabilir.	Disleksi, sadece okumayı değil, yazma ve konuşma becerilerini de etkiler.
Yön duygusu zayıftır.	Sağını-solunu ayırt etmekte, bir mekan bulmakta (örn. okula yeni başladığında, sınıfını bulmakta), grafik ya da tablo okumakta zorluk yaşar.	Dislektik bireyler mekansal algılarında ve bu algıyla bağlantılı eylemlerde zorluk çeker.

Ortaokul-lise dönemi. Bu dönemde, okumada yavaşlık, dolayısıyla okuduğunu anlamada yetersizlik, fikirlerini organize etmede yaşanan güçlükler ve diğer ilintili akademik sorunlar, ergenin sınıf arkadaşlarıyla arasındaki uçurumun giderek büyümesine yol açar. Ergen, okumada ve süreçleme hızında yaşadığı yavaşlıklar nedeniyle, giderek artan oranda akademik gereklilikleri yapamaz hale gelmekte, okunacak metinlerin sayısının artması ve bilginin çok kaynaklı olması gibi nedenlerle, sürekli yaşatlarından geride kalmakta ve artan başarısızlık duygusuyla baş edemez hale gelir. Ortaöğretim döneminde görülebilecek bazı işaretler Tablo 3’de listelenmiştir.

Her belirtiyeye karşılık gelen güçlükler ve bu belirtinin disleksi ile ilişkisinin gerekçesi de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaöğretim döneminde görülebilecek dislektik güçlükler ve belirtileri

Güçlük	Belirti	Açıklama
Yavaş okur ve yazar.	Yeni kelimeleri okumakta ve yazmakta güçlük çeker. Ödevini yaparken, okuma ile ilgili bölümlerde çok uzun zaman harcar. Sınıfta yüksek sesle okumaktan kaçınır.	Kelime okumada yaşanan güçlük, okuma süreçlerinde yavaşlamaya yol açar
Konuşurken kelime bulma güçlüğü çeker.	Konuşurken, sürekli “ıhhh” ya da “ummhh” gibi seslerle hatırlamadığı kelimelerin yerini doldurmaya çalışır. Okulda, doğru kelime bulmaya çalışırken, bazen uygun olmayan ama söylemek istediği kelimeyle ses benzerliği olan kelimeler seçebilir.	Doğru kelimeyi hatırlayıp kullanabilmesi için uzun zamana ihtiyacı vardır.
Ödevini yaparken yazı yazmada zorluk yaşar. El yazısı kötüdür.	Aynı kelimeyi aynı ödevde farklı şekillerde yazar. Fikirlerini ifade etmekte, bu fikirleri birbirleriyle anlamlı bir bütünlük sağlayacak şekilde organize etmekte, imla kurallarına uymakta güçlük çeker.	Disleksi, yazı yazma becerisini ve ödevi kritik bir şekilde gözden geçirme becerilerini etkiler.
Bulunduğu ortama ayak uydurmakta, yapılan şakaları anlamakta güçlük çeker.	Vücut dilini anlamakta ve karşısındaki kişinin davranışlarındaki sosyal ipuçlarını değerlendirmekte güçlük çeker. Şakaları anlamakta ya da dilin pragmatik yanıyla ilgili bilgileri doğru olarak yorumlamakta zorlanır. Konuşurken, şaka, deyimler ya da kelime oyunlarını anlamakta güçlük çeker.	Disleksi, iletişim yollarını, bunları doğru olarak kullanma ve anlama becerilerini olumsuz yönde etkiler. Disleksi, dilin farklı öğelerinin (örn. fonolojik (sesbilgisel) farkındalık, semantik farkındalık, sentaktik farkındalık, morfolojik farkındalık, pragmatik farkındalık) işlemlerini doğru olarak anlama ve kullanma becerilerini etkiler. Bu nedenle dislektik birey mizahı anlamakta ve değerlendirmekte güçlük çeker.
Düşüncelerini, fikirlerini açıklamakta zorluk çeker.	Dışarıdan bakıldığında dislektik ergen, doğru kelimeyi bulmakta ve kullanmakta zorluk çekiyor gibidir. Bildiğini en iyi şekilde aktarmakta, fikrinin önemli noktalarını destekleyici şekilde konuşmakta zorlanır.	Düşüncelerini organize etmekte ve düşüncelerini doğru olarak aktarmakta zorluk yaşar
Yön duygusu zayıftır.	Sağını-solunu ayırt etmekte, bir mekanı bulmakta zorluk, grafik ya da tablo okumakta zorluk yaşar.	Dislektik bireyler mekansal algılarında ve bununla bağlantılı aktivitelerde (örn. araba ya da navigasyon aletini kullanmak) zorluk çeker.

Öğretmenler için sınıf içi düzenlemeler ve eğitsel ipuçları

Sınıf içinde her çocuğun farklı öğrenme hızı ve farklı öğrenme biçimleri vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin tek tip materyal ve öğretme yöntemi kullanmak yerine, öğretim metotlarını zenginleştirilmesi ve ihtiyaçlara göre farklılaştırması gerekir. Aşağıda sıralanan öneriler, sadece dislektik öğrenciler için değil, farklı öğrenme hızı olan ve farklı yollarla öğrenen bütün öğrenciler için de geçerlidir. Aşağıda yer alan öneriler ve eğitsel ipuçları, kısmen Thomson ve Watkins (2003) tarafından yazılan “Disleksi” kitabından, kısmen Uluslararası Disleksi Birliği web sayfasından yararlanılarak hazırlanmıştır (International Dyslexia Association, IDA, 2017).

Yazılı yönergelerin kolaylıkla anlaşılır olmasını sağlayın. Bazen yönergeler, pek çok bilgi içeren ve uzun cümlelerle anlatılan bir format içinde öğrenciye verilir. Burada yapılması gereken, yönergenin önemli kısımlarının öğrencinin dikkatini doğru noktalara yöneltmesine yardımcı olacak şekilde belirlemektir. Örneğin, önemli yerlerin altını çizin ya da satırları fosforlu kalemle işaretleyin. En doğrusu yönergeyi basitleştirilerek tekrar yazmak olacaktır.

Küçük parçalar halinde öğretin. Ödevin miktarı ya da görünürdeki zorluğu, bazen öğrenciler için yıldırıcı ve vazgeçirici olabilir. Bu nedenle, ödevin küçük parçalar halinde verilmesi öğrencideki olumsuz duyguları ve korkuyu yatıştırabilir, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Dikkatin dağılmasına neden olacak görsel detayları ortadan kaldırın. Eğer öğrenci sayfa üzerindeki diğer görsel detaylar ile ilgileniyor ve dikkati dağılıyorsa, bu kısımların üzerine kağıt ya da benzeri bir materyal kullanarak kapatın ve çocuğun sadece ilgili yere odaklanmasını sağlayın. Örneğin, önemli satırların altını renkli kalemlerle çizin. Matematik problemini çözerken, pencere şeklinde kesilmiş bir kağıt ile sınırlarını belirleyin, öğrencinin başka noktalara kaymasına engel olun.

Okuma kılavuzları (guide) geliştirin. Bu tür kılavuzlar, çocuğun ana fikirleri anlamasına ve ana fikirle bağlantılı olan önemli bilgileri sıralayabilmesine yardımcı olacaktır. Örneğin, bir paragrafın nasıl okunması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi bilgiler, kavram haritası (birbiriyle bağlantılı kelimeleri, kavram ve açıklamaları bağlantıları gösterir bir şema içinde sunmak) ya da benzer grafikler kullanılarak öğretilebilir. Bu görsel yardımcıları, çocuğun yaşayacağı telaşı ve zihinsel karmaşayı önleyecektir.

Ses kaydı araçları kullanın. Yönergelerin, hikayelerin, belli bazı derslerin ses kaydının alınmasına izin verilmesi, öğrencinin hayatını kolaylaştıracak, yaşayacağı yanlış anlamaların önüne geçecektir. Bu yöntem, öğrencinin dersle ilgili bilgilere tekrar ulaşabilmesine yardımcı olacak, bunları tekrar dinleyebilmesi ise hem yanlış anlamadan kaynaklanan olası problemleri ortadan kaldıracak, hem de öğrenci ses kaydını dinlerken yazılı metinden de takip edebilecektir.

Teknolojiyi kullanın. Sınıf içinde, teknolojiyi ihtiyaçlara uygun şekilde kullanmaktan kaçınmayın. Sınıf içinde, tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi elektronik aletlerin ya da sesli kitap, sesli sözlük gibi elektronik ürünlerin kullanımı, çocuklar için ilgi çekici ve son derece yararlı olabilir.

Net, anlaşılır öğretim metotları kullanın. Dersi verirken, kullanılacak yardımcı görseller ve yollar, öğretilen kavramı pek çok öğrencinin daha kolay anlamasına yardımcı olacaktır. Örneğin, kavram haritaları kullanmak, kavramın öğrenilmesi sürecinde yapılandırıcı tekrarlar yapılmasına fırsat vermek, olumlu ve yön gösterici geribildirim vermek uygun olabilir.

Yönergeleri tekrar edin. Yönergeyi tam olarak anlamakta ve takip etmekte güçlük çeken öğrenciler için farklı yollar denenebilir. Örneğin, öğrencinin kendi sözleriyle bu yönergeyi tekrar etmesini isteyin. Böylelikle öğretmen, öğrencinin hatırlamakta zorluk çektiği yerleri fark eder ve gereken yerde destek olur. Bir diğer yol ise, öğrenci bu yönergeyi adım adım arkadaşına tekrar edebilir ve arkadaşından destek alabilir. Eğer yönerge karmaşık ve uzun ise, yönergeyi parçalara bölerek öğrencilere vermek anlamayı kolaylaştıracaktır. Ayrıca, yönergeyi hem sözel olarak vermek hem de aynı kısmı tahtaya yazmak yönergenin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Eğer yazılı yönergeler kullanıyorsanız, öğrencinin kelimeleri ve yönergenin ne dediğini anladığından emin olun.

Günlük rutin planlarınız olsun. Pek çok öğrenci için günlük rutin planlaması hayatı kolaylaştıran önemli bir yardımcıdır. Bu planlamalar, gün içinde yapılacakları ve zamanını öğrenciye net bilgi olarak vereceği için öğrencinin ders içinde kaybolmasını önleyecektir. Örneğin, beyaz tahtaya ya da duvara asılan günlük rutini gösteren ve gün içindeki ilerlemelerin de takip edilmesini sağlayan görsel bir tablo, pek çok öğrenci için ders takibi açısından büyük kolaylık sağlayacaktır.

Ders notlarını dersten önce öğrenci ile paylaşın. Öğrenme güçlüğü yaşayan ve not almakta güçlük çeken pek çok öğrenci için, ders notlarının önceden verilmesi öğrencinin dersi dinlemesine fırsat yaratacak ve hayatını kolaylaştıracaktır.

Derse, bir önceki dersi kısaca tekrar ederek başlayın. Öğrenme güçlükleri yaşayan pek çok öğrenci için ön bilgiyi kullanmak, hatırlamak ve yeni bilgiyle bağlantısını sağlamak kolay değildir. Bu nedenle, derse kısa bir tekrar ile başlayın. Ön bilginin nasıl kullanılacağını ve yeni bilgiyle nasıl birleştirileceğini gösterin. Dislektik çocuklarla hiçbir zaman “bildiğini düşündüm ya da biliyor sandım” gibi varsayımlarda bulunmayın. Öğretin ve emin olun.

Farklı bellek metotları kullanın ve öğretin. Kavramları daha kolay hatırlamaları için öğrencilere farklı ve ilginç hatırlama yöntemleri öğretin. Unutmayın, kullanılan hatırlama yöntemi ne kadar değişik, sıra dışı ve ilginç ise, o kadar kolay hatırlanır.

Görsel ve sözel öğretim yöntemlerini dengeli bir şekilde kullanın. Tek tip öğretim yolu (sözel ya da görsel) kullanmayın. Farklı yöntemleri dengeli bir şekilde birleştirin ve

kullanın. Örneğin, büyük grup etkinliğinden küçük ya da bireysel etkinliklere, sözelden görsele geçin.

Dersin ana hatlarını sunun. Dersin ana hatlarının öğrenciye gösterilmesi, öğrencinin dersi takip etmesini kolaylaştırır. Bu, öğrencinin dersin ana hatlarını ve organizasyonunu farketmesine ve daha iyi anlamasına ve daha kolay soru sormasına yardımcı olacaktır.

Örnek ödevler gösterin. İstenen ödevle ilgili iyi örnekler gösterin. Bu yöntem, öğrencinin ne yapacağını ve kendinden ne beklediğini anlamasına yardımcı olacak ve buna göre kendilerine doğru yol haritası çizeceklerdir.

Öğrencinin üzerinden zaman baskısını kaldırın. Dislektik öğrencilerin sınavlarda yaşadığı zaman baskısı, çoğu zaman olumsuz ve yıpratıcı bir şekilde dönüşmektedir. Öğrenciye sınavda fazladan zaman vermenin haksızlık olduğunu düşünmeyin. Hakça davranmak, kimin neye ihtiyacı varsa onu vermektir. Genel bir kural olarak, sınavda verilen sürenin %25 i kadar fazla zaman vermek, öğrencinin üzerinden zaman baskısı alacağı için, başarısını artıracak ve öğrencinin kendine güven duymasını sağlayacaktır. Bir başka deyişle, bir saatlik sınav için verilecek fazladan 15 dakika, öğrencinin yaşayacağı sıkıntıyı ve telaşı azaltacak, performansının düşmesine engel olacaktır.

Önemli noktaları ya da soruları belirlemek için ipuçları kullanın. Kitapta ya da etkinlikteki önemli noktaları belirlemek için bazı işaretler kullanın. Örneğin, önemli olan yerleri bir yıldız kullanarak ya da farklı renkler kullanarak işaretleyebilirsiniz. Bu şekilde öğrenci, sınav ya da ödevleri için daha etkin bir şekilde çalışabilir ya da hazırlanabilir.

Her çocuğun özel bir birey olduğunu hatırlayın. Çocuğu bütün özellikleriyle bir birey olarak görün, kabul edin. Onun zayıf ve güçlü olduğu alanları fark edin. Onun bireysel özelliklerini, sevdiği ve ilgilendiği konuları bilin. Çocuğun neyi bilip neyi bilmediği üzerine varsayımlarda bulunmayın. Mutlaka emin olun. Çocuğa karşı önyargılı davranmayın. Çocuğun korkmadan, çekinmeden soru sormasına fırsat verin. Çocuğun soru sorduğu zaman yargılanmayacağından ya da küçük düşürülmeyeceğinden emin olmasını sağlayın. Hiçbir zaman aşağılayıcı kelimeler kullanmayın.

Dersi öğretirken, “somut”tan “soyut”a doğru gidin. Öğretilen noktaların ne kadar anlaşıldığını sürekli kontrol ederek devam edin. Bir konudan diğer konuya geçerken, aradaki bağlantıların anlaşıldığından emin olun. Daima ön bilgiyi devreye sokun ve bağlantıların farkedilmesini, görülmesini sağlayın.

Öğrencinin, ne istendiğini anladığından “mutlaka” emin olun. Kısa süreli hafızaya çok yüklenmeyin. Çocuğun söyledikleriniz karşısında kafasını sallamasının söyleneni anladığı anlamına gelmediğini unutmayın. Çocuk: (a) sizi memnun etmek için kafasını sallayabilir ve bu hareketi hiçbir anlam ifade etmeyebilir ; (b) canı çok sıkıldığı için kafa sallıyor olabilir; (c) korkudan kafasını sallıyor olabilir, çünkü -“kafamı sallarsam, öğretmen bana soru sormaz!” diye düşünebilir.

Çocuğun bazen “kötü”, bazen “iyi” günleri olacağını unutmayın. Bu durum karşısında anlayışlı olun ama beklentilerinizi de düşürmeyin. Çocuğun yaptığı ödevi ya da herhangi bir işi, bir diğer çocuğun performansı ile karşılaştırmayın.

Ödevini kontrol ederken, her yanlış düzeltmeyin. En önemli ve en çok tekrarlanan hatalardan başlayın. Ne ölçüyorsanız onu değerlendirin, notlandırın. Örneğin, tarih sınavında çocuğun imla hatalarından puan kırmayın. Ödevi ya da sınavını değerlendirirken “kırmızı kalem” kullanmayın. Başka renklerde kalemler seçin.

Çocuğu yüksek sesle okumaya asla zorlamayın. Yüksek sesle okumak doğru ve hızlı kelime tanıma becerileri gerektirir. Dislektik öğrencinin okuma becerilerindeki yavaşlık, doğru ve akıcı okumakta yaşadığı zorluk, okumadan kaçınma, okuma korkusu ve endişesini geliştirecektir. Bu nedenle, sınıf içinde arkadaşlarının önünde okuma isteksizliği gösteriyorlarsa, bu endişelerine saygı gösterin ve onları akranlarının önünde okumaya zorlamayın. Eğer okumaya gönüllü olurlarsa, buna fırsat tanıyın ama bunun dışında çocuğu zorlamayın.

Okulöncesi dönemden itibaren yanlış kalem tutmayı düzeltin. Özellikle okulöncesi dönemden başlayarak, yanlış kalem tutmaları “mutlaka” düzeltin. Kalem yanlış tutmak hem yazı yazmayı yavaşlatacak hem de harflerin ve kelimelerin düzgün olarak yazılmasına engel teşkil edecektir.

Sonuç

Bu makalede, disleksi tanımları, disleksinin gelişimsel özellikleri ve öğretmenler için kısa eğitsel bilgiler sunulmuştur. Özellikle DSM-5 (2013)’te yer alan önemli değişiklikler, öğrenme bozukluklarının altında yer alan belirleyici (specifier) başlıklarla gelişimsel süreci ve değişiklikleri daha iyi ifade eder hale gelmiştir. DSM-5’te yer alan bu değişiklikler, öğrenme bozuklukları ile ilgili alanyazındaki çalışmaları ya da yıllardır erişilen bilgiyi yok saymamaktadır; sadece doğru kelime okuma becerisine odaklanmak yerine, gelişimsel süreçlere ve akademik alanlardaki öğrenme güçlüklerine daha dikkat çeker hale gelmiştir (Tannock, 2013).

Makalede yer alan davranışsal belirtiler, öğretmenin disleksiye anlamasına ve okuma gelişimi sürecindeki bazı işaretlere dikkat etmesi amacıyla sunulmuştur. Sınıf öğretmenleri, çoğu zaman dislektik bir çocuğun ihtiyaçlarını anlamakta ve buna göre bir sistem geliştirmekte zorluk yaşamaktadır. Halbuki, bazı temel bilgileri kullanmak bile, bu çocuklara yardım etmek, onların hayatlarını kolaylaştırmak ve dolayısıyla sınıf içi davranış bozukluklarını önlemek açısından önemli adımlardır. Bu nedenle sınıf içinde kolaylıkla uygulanabilecek bazı teknikler ve yöntemler bu amaçla burada yer almıştır. Unutmamalıyız ki, kullanılacak bir kaç küçük yöntem ya da teknik, sınıf içi huzuru sağlamaya yarayacak ve dislektik çocuğun başarı duygusuna katkıda bulunacaktır.

Kaynaklar

Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R. ve Munoz, D. P. (2016). Understanding reading and reading difficulties through naming speed task: Bridging the gaps among neuroscience, cognition, and education. *AERA Open*, 2(4), 1-15.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-4)* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-3)* (3rd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bakır, F. H. ve Babür, N. (2018). Otomatik İsimlendirme Hızı Testi'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.
- Bowers, P.G., Golden, J., Kennedy, A., ve Young, A. (1994). Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. V. W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (s. 173-218). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bowers, P. G. ve Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* (s. 140-157). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Breznitz, Z. (2008). The origin of dyslexia: The asynchrony phenomenon. G. Reid, A. Fawcett, F. Manis ve L. Siegel (Ed.), *The Sage handbook of dyslexia* (s. 11-29). Los Angeles: Sage Pub.
- Cutting, L. E. ve Denckla, M. B. (2000). The relationship of rapid automatized naming and word reading in normally developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 673-705.
- Deacon, S. H. ve Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 11, 281-299.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2009). Reading disorders I: Developmental dyslexia. *Developmental disorders of language learning and cognition*. (s.37-89). West Sussex: UK, Wiley-Blackwell Publishing.
- International Dyslexia Association (IDA) (2017). *Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know*. 1.03.2019 tarihinde <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf> adresinden erişilmiştir.
- International Dyslexia Association (IDA) (2002). *Definition of dyslexia*. 1.03.2019 tarihinde <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden erişilmiştir.
- Kirby, J. R., Deacon, H., Bowers, P.N., İzenberg, L., Wade-Woolley, L. ve Parrilla, R. (2011). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*,

- Mody, M. (2003). Phonological basis in reading disability: A review and analysis of evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (1/2), 21-39.
- Nagy, W., Berninger, V. W. ve Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.
- Öney, B. & Durgunoğlu, A. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics* 18: 1-15.
- Papadopoulou, T. C., Spanoudis, G. C. ve Georgiou, G. K. (2016). How is RAN related to reading fluency? A comprehensive examination of the prominent theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
- Parrilla, R. K. ve Protopapas, A. (2017). Dyslexia and word reading problems. *Theories of reading development, Studies in written language and literacy*, Kate Cain, Donald L. Compton ve Rauna K. Parrilla, Editörler. Vol. 15, s. 333- 358. John Benjamin Publication.
- Petretto, D. R. ve Masala, C. (2017). Dyslexia and specific learning disorders: New international diagnostic criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 3 (4), 1-5.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 212-218.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: A complete guide for parents and those who help them*. (2.baskı). Wiley-Blackwell.
- Seidenberg, M. (2018). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't and what can be done about it*. New York: Basic Books.
- Siegel, L. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. J. L. Metsala ve L.C. Ehri (Ed.), *Word recognition in beginning literacy* (s. 141-160). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2. baskı). Oxford, UK: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7-14.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5-25.
- Thomson, M. E. ve Watkins, E. J. (2003). *Dyslexia: A teaching handbook* (2. baskı). London: Whurr Publishers.
- Understood for learning and attention issues. *Dyslexia: What you're seeing in your preschooler*. 1.03.2019 tarihinde <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyslexia/dyslexia-what-youre-seeing-in-your-preschooler> adresinden erişilmiştir.
- Wolf, M. ve Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin: TX, Pro-Ed Publication.
- World Health Organization (WHO) (2016). *International classification of diseases and related health problems*, (10. Revizyon). Geneva: World Health Organization.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Dyslexia: Definition, Symptoms and Instructional Implications

Abstract

Dyslexia, classified as a subtype of specific learning disorders, is the most common learning disability. Dyslexia is defined as difficulty in recognizing and reading words fluently and accurately. The definition of dyslexia has changed constantly, depending on the perspectives, expertise or objectives of different disciplines or associations. In this article, the definitions and causes of dyslexia are discussed. In addition, some of the symptoms that change with age in children with dyslexia are summarized by grade levels. In the final part, brief and practical information on classroom management and instructional techniques are presented for classroom teachers.

Keywords: Dyslexia, classroom teachers, instructional techniques