



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DİL VE KONUŞMA
BOZUKLUĞUNA SAHİP ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yaprak KARA

İSTANBUL, 2020

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam boyunca, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, çalıőmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danıőmanım Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ğretim yesi Doç.Dr.Yelkin DİKER ÇOŐKUN'a,

alıőanı olduğum İSTEK zel Semiha Şakir Okulları idari kadrosu, öğretmenleri ve zümre arkadaşlarıma,

Tez çalıőmam sırasında benden yardımlarını esirgemeyen Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında ve özel okullarda çalışan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerine,

Özel eğitim uzmanı olan ağabeyim Halil KARA'ya,

Hayatımın her alanında yanımda olan ve bana kattıkları değerler için mteőekkiri olduğum, annem Hatice KARA, babam Tacim KARA ile ablalarım Fatma KARA ve Yıldız KARA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Yaprak KARA

ÖZET

Yaprak Kara, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir öğrencinin bulunduğu bir eğitim kurumunda öğrenmenin gerçekleşebilmesinde, öğretmenin ve yöneticilerin rolü son derece önemlidir. Bu durumun, çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrenciler ve bu öğrencilere verilebilecek eğitim ve öğretim hakkındaki düşünceleri, bilgileri ve uygulamaları bu tez kapsamında ele alınmıştır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri ile birlikte dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin bilimsel bulguların ortaya konulması ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması ile bu alanda yapılacak olan hizmetlerin planlanması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri hakkında yardımcı olacak çeşitli önerilerin getirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi resmi ilkokullarından seçilen 12 okulda görev yapan 131 eğitim yöneticisi ve öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin alınan eğitimin türü değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Dil ve Konuşma Bozukluğu, Kaynaştırma Eğitimi, Eğitim Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

Yaprak Kara, Investigation of School Administrators and Teachers Views on the Education of Students with Speech and Language Disorders, Yeditepe University Institute of Educational Sciences Educational Administration and Supervision Program, Master Thesis, 2020.

The role of the teacher and the administrators is very important in the realization of learning in an educational institution where there is a language and speech impaired student. Considering the effect of this situation on the learning of children, the study of “Investigation of School Administrators and Teachers' Views on the Education of Students with Speech and Language Disorders” was needed.

The aim of this research is to examine the opinions of school administrators and teachers about the education of students with language and speech disorders. For this purpose, the opinions, knowledge and practices of school administrators and teachers about students with language and speech disorders and the education and training that can be given to these students are discussed within the scope of this thesis. This study is important in terms of revealing the scientific findings related to the education of students with language and speech disorders along with the opinions of the school administrators and teachers, and increasing the awareness of the teachers and planning the services to be performed in this field. It is thought that it will contribute to bringing various suggestions that will help students' views on education.

This study, which examines the opinions of school administrators and teachers about the education of students with language and speech disorders, was applied to 131 education managers and teachers working in 12 schools selected from the official primary schools of Kadıköy district of Istanbul. As a result of the research, the opinions of education administrators and teachers; It was concluded that the variables of gender and professional seniority, and the type of education received on language and speech disorders differ according to the variable.

Keywords: Speech and Language Disorder, Inclusive Education, Education Manager, Class Teacher.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1.Alt Problemler.....	4
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4
2. BÖLÜM 2: LİTERATÜR	6
2.1. Dil ve Konuşma Gelişim Evreleri.....	8
2.2. Piaget'e Göre Dil Gelişimi.....	9
2.3. 'Vyotsky'e Göre Dil Gelişimi	10
2.4. Normal Dil Gelişiminin Sınırları	11
2.5. Dil ve Konuşma Bozukluğunun Tanımı.....	13
2.6. Dil ve Konuşma Bozukluğunun Nedenleri.....	13
2.7. Dil ve Konuşma Bozukluğunun Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri.....	16
2.8. Kaynaştırma Eğitimi	19
2.9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	22
2.10. Dil ve Konuşma Bozukluklarının Sınıflandırılması.....	24
2.11. Milli Eğitim İstatistiklerine Göre Dil ve Konuşma Bozuklukları.....	27
2.12. Başlıca Dil ve Konuşma Bozukluğu Türleri.....	30
2.13. Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Öğretim Süreci.....	36
2.14. İlgili Araştırmalar.....	41
3. BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51
3.6. Çalışma Grubunun Özellikleri	52
4. BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1.Problem Cümlesine Ait Bulgular.....	65
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	69
5. BÖLÜM 5: TARTIŞMA ve SONUÇ	73
5.1.Öneriler.....	87
6. KAYNAKÇA	90
7. EKLER	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.1. 'Bleile' Dil ve Konuşma Gelişim Evreleri.....	9
Tablo 2.2.1. 'Piaget' Dil Gelişim Evreleri.....	10
Tablo 2.3.1. 'Vygotsky'nin Konuşma Gelişim Aşamaları.....	11
Tablo 2.4.1. 'ASHA' Normal Dil Gelişiminin Sınırları	12
Tablo 2.6.1. Konuşma Bozukluğunun Nedenleri.....	14
Tablo 2.6.2. Dil Bozukluğunun Çeşitleri ve Nedenleri.....	15
Tablo 2.14.1. Dilin Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	41
Tablo 3.5.1. Anket Maddeleri Normallik Testi.....	52
Tablo 3.5.2. Anket Maddelerinin Homojen Dağılımı.....	52
Tablo 3.6.1. Araştırma Grubunun Özelliklerine İlişkin Demografik Veriler.....	53
Tablo 3.6.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türü ve Branşa İlişkin Bilgiler.....	55
Tablo 3.6.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımları.....	56
Tablo 3.6.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma, Dil ve Konuşma Bozukluğu Eğitimlerine İlişkin Bilgiler.....	57
Tablo 3.6.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğu ile İlgili Aldıkları Eğitim Türlerine İlişkin Bilgiler.....	59
Tablo 3.6.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Türlerine Ait Bilgiler.....	60
Tablo 4.1.1. Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşlerine İlişkin Veriler.....	65
Tablo 4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Yanıtlara İlişkin Bilgiler.....	69
Tablo 4.2.2.1. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler.....	70
Tablo 4.2.3.1. Dil ve Konuşma Bozukluğuna İlişkin Alınan Eğitimin Türü Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler.....	71

KISALTMALAR DİZİNİ

AKÜ AMADER: Afyon Kocahisar Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi

Akt. : Aktaran

ASHA: Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Birliği

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DİLKOM: Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

DİLKONMER: Dil, Konuşma ve Ses Bozuklukları Eğitimi, Değerlendirme ve Terapi Merkezi

DKYAD: Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi

DSM-4: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Ed. : Editör

Mad. : Madde

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

NDG: Normal dil gelişimi

ÖDB: Özgün dil bozukluğu

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TELD-3: Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon (Test of Early Language Development-Third Edition)

Vs. : Vesaire

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanların çeşitli nedenlerle ve çeşitli amaçlara yönelik olarak birbirleriyle ilişki kurma, kurdukları bu ilişkileri düzenleme, koruma gereksinimleri vardır. Bu, insanın toplumsal gereksinimidir. Bir insan başka insanlarla bir arada olduğunda belki öncelikle bireysel gereksinimlerini karşılamak isteyecektir. Bu gereksinimler somut olabileceği gibi, soyut gereksinimler de olabilir. İnsanlar sevinçlerini, coşkularını, kaygılarını, deneyimlerini, gözlemlerini, gözlemlerine dayalı olarak oluşturdukları genellemeleri, ileriye ve geriye dönük tahminlerini, başkalarından duyduklarını, çeşitli kaynaklardan öğrendiklerini vs. de başkalarıyla paylaşmak isteyebilirler. Bu durumda ortaya çıkan gereksinim somut olmaktan çok soyut bir gereksinimdir (Ataman ve diğerleri, 2011).

İletişim, bir bireyde olan bir düşüncenin başka bir bireyde aynı şekilde ya da daha farklı olarak oluşturulmaya çalışılmasıdır. İletişim amacıyla kullanılmak üzere oluşturulan bu uzlaşmaya dil adını veriyoruz. “Dil, bir koddur; dil bir uzlaşmadır; dil düşüncüyü simgeler; dil bir dizgedir; dil iletişim için kullanılır. İletişim bir amaç, dil iletişim amacını gerçekleştirmek için bir araç, konuşma ise düşüncelerin insan sesini malzeme olarak kullanmasına karar verildikten ve dil dizgesini buna uygun olarak biçimlendirdikten sonra gerçekleştirilen bir eylemdir” (Konrot, 2011, s.197).

Gündelik hayatta konuşma, dil ve iletişim terimlerinin karıştırılabilmesinden dolayı, bu kavramlar birbirinin yerine kullanılabilir.

Dil ve konuşma terimlerinin birbirine karıştırılması sonucunda iletişimde anlaşılmazlık, kelimelerin doğru telaffuz edilememesi ve doğru olarak betimlenememesi durumu ortaya çıkabilir. Bu nedenle iletişim olumsuz yönde etkilenebilir. İletişimin olumsuz yönde

etkilenmemesi için dil ve konuşma terimleri arasındaki farkın bilinmesi, iletişimi etkileyen faktörlerin başında gelmektedir.

İletişimde karşılıklı etkileşim, kişilerin belli koşulları yerine getirmesi ile ilişkilidir. Bu koşullar içinde kişinin iletiyi almaya hazır olma durumu önemlidir. Eğer kişi bu koşulu gerçekleştiremezse, iletişimin gerçekleşmesi durumu daha başlangıçta zorlaşabilir.

Konuşma eyleminin, günlük yaşantımızda önemli bir yeri olduğunu hepimiz biliyoruz. Evde, okulda, iş yerinde, alışverişte. Hemen her türlü ilişkimizi düzenlerken de konuşma eyleminden yararlanıyoruz. Bir şey isterken, bir düşüncemizi ifade ederken, bize bir şey sorulduğunda yanıtlarken ya da fikrimizi açıklarken hep konuşmaya başvuruyoruz. Pek çoğumuz için bu sıradan bir iş. Hiçbir zorluğu yok. Ama kimilerimiz için konuşmak hiç de kolay değil. Bu gibi durumlarda da iletişim sorunları ortaya çıkacaktır. İletişim sorunları, çeşitli bakış açılarına göre sınıflandırılabilir. Bu sorunlar; iletişim sorunları, dil sorunları ve konuşma sorunlarıdır. (Konrot, 2011).

Bu sorunlara çözüm üretilebilmesi ihtiyacıyla Dil ve Konuşma Terapisi bölümü ortaya çıkmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibariyle ülkemiz ve KKTC’de 6 kurumda Dil ve Konuşma Terapisi lisans programı bulunmaktadır. Dil ve Konuşma Terapisi lisans programlarının henüz az sayıda üniversitede açılmış olması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilk lisans mezunlarını vermesi nedeniyle (Dil ve Konuşma Terapisi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı, 2016) bu bölümün henüz yolun başlangıcında olduğunu belirtebiliriz.

“Dil ve Konuşma Terapisi, iletişim (dil, konuşma, konuşma akıcılığı, ses, rezonans) ve yutma bozukluklarını önleme, tarama, işlevsel değerlendirme ve ayırıcı tarama ile müdahalesi/habilitasyon-rehabilitasyonu alanında tanımlanmış bağımsız özerk bir meslektir” (American Konuşma-Dil ve İşitme Birliği, American Speech-Language- Hearing Association (ASHA), 2016).

Dil ve Konuşma Terapisi hizmetleri diğer meslekler ile işbirliği içinde çalışır. Dil ve Konuşma Terapisi hizmetlerinin işbirliği içerisinde olması gereken alanlarında başında, “eğitim” gelmektedir. Bu hizmet ile eğitim arasındaki ilişkinin sürdürülebilmesi ve eğiticilerin, bu tür bir hizmet içerisinde bulunan öğrencilerine karşı farkındalıklarının belirlenmesi, bu çalışmanın en önemli amaçları arasında yer almaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrenciler ve bu öğrencilere verilebilecek eğitim ve öğretim hakkındaki düşünceleri, bilgileri ve uygulamaları bu tez kapsamında ele alınmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı yardımı ile toplanan veriler sonucunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerini etkileyen etmenler ve bu etmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin alınan eğitimin türü değişkenlerine göre ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmayla okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri ile birlikte dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin bilimsel bulguların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde yapılandırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri nedir?

1.2.1.Alt Problemler:

- I. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre nasıldır?
- II. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre nasıldır?
- III. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili eğitim alıp almaması (eğitim alınmışsa ne tür bir eğitim alındığı) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, ankete samimi cevap vermişlerdir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırma bulguları çalışma grubundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Dil Bozukluğu: Konuşmada veya yazılı dilde anlamının veya ifade etmenin normal olmayan gelişimidir (ASHA, 1980).

Konuşma Bozukluğu: “Konuşma bozuklukları fiziksel, psikolojik ve nörolojik nedenlerle konuşmanın akıcılığını bozan, bireyin konuşma cesaretini kıran, bazı ses ve sözcükleri tekrarlayarak ses üretiminde duraksamalara neden olan ve konuşma ritminde ortaya çıkan aksaklıklardır. Bir başka anlatımla bireyi konuşma esnasında amacından çıkararak, düşüncelerini ifade etmesini engelleyen, alışılmadık ve kontrol edilemeyen jest ve mimiklerin oluşmasına

neden olan istemsiz bozukluklardır.” (Erdem, 2013: 431; Dumanoğlu, 2006: 10; Kösreli, 2016: 376; Madanoğlu Kınalı, 2005: 13; Cenkseven, 2000: 37-38).

Dil ve Konuşma Terapisti: “İletişim (dil, konuşma, konuşma akıcılığı, ses, rezonans) ve yutma bozukluklarını önleme, tarama, işlevsel değerlendirme ve ayırıcı tarama ile müdahalesi/habilitasyon-rehabilitasyonu alanında tanımlanmış bağımsız özerk bir meslektir.” (ASHA, 2016).



BÖLÜM 2

LİTERATÜR

Eğitimin bir bilim alanı olarak gelişmesi ve eğitimle ilgili davranış bilimlerindeki gelişmeler sonucunda eğitimde değişik uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Fidan ve Erden, 1991). “Eğitim bilimleri, eğitimin amaç, kuram, ilke, yöntem ve sistemlerini, uygulamalarını inceleme konusu yapan bilim dalı” olarak tanımlanabilir(Balcı, 2005). Eğitim; felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, antropoloji, yönetim ve daha birçok alanın kesiştiği bir çalışma alanı olmakla birlikte eğitiminin içinde, eğitimi çeşitli yönlerden ele alan alt disiplinler de vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim, eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitimde program geliştirme, halk eğitimi gibi alt disiplinler bunlardan bazılarıdır.

Geleneksel anlamda eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır(Ertürk, 1993). “Günümüzde eğitimden ya da okuldan beklenen, bireylerin davranışlarında istendik değişme oluşturulması değildir.Günümüzde eğitimden, bireylerin gereksinimlerine duyarlı olması ve sahip olduklarını ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir. Bu anlamda okul, bilginin sürekli olarak yeniden üretildiği, öğretmen ve öğrencinin de bilginin üretilmesi sürecinde aktif rol üstlendiği bir kurumdur” (Şişman ve Turan, 2001).

“Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı davranış değişikliğidir.”(Senemoğlu,1998:13).Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bireyin hazırbulunuşluk durumunun tamamlanması gerekir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereken faktörlerden biri de iletişimdir. Doğru iletişim kurma, dil ve konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesiyle ortaya çıkar. Doğru bir şekilde iletişim kurulabilmesi için dil, konuşma ve iletişim kavramlarının tanımlarının bilinmesi gereklidir.

Dil:“Dil, insanların keyfi semboller üzerine uzlaşarak ortaya çıkardıkları bir sistemle birbirlerine evrenle ilgili anlatılarını gerçekleştirdikleri sosyal paylaşımlı bir koddur”(Diken ve diğerleri, 2008).

İletişim:“İletişim, duygu, düşünce ve bilgileri çeşitli yollarla başkalarına aktarma ve anlamlandırma sürecidir”(Şahin, 2015).

Konuşma: “Sözel dilin sese dönüştürülmüş biçimidir.”(Konrot,1998).

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemin Güçlendirilmesi Projesi, 2009)

Kapsamında Belirlenen “Bir Konuşmada Bulunması Gerekenler-Konuşmanın Niteliği”

MEGEP (2009) 'ne göre bir konuşmada bulunması gereken nitelikler:

“Açıklık: Söylenmek istenenin açık ve sade bir dille anlatımı dinleyenler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Uzun ve terimlerle dolu cümleler anlaşılmayı güçleştirir.

Artikülasyon: Konuşma seslerini düzgün çıkarmaya, mırıldanmadan, sesleri yutmadan, eklemeler yapmadan konuşmaya özen gösterilmelidir.

Dilbilgisi: Her dilin kendine göre kuralları vardır. Dil, kurallarına uymadan kullanıldığı takdirde şekil ve anlam yönünden bozukluklar ortaya çıkar. İnsanlar konuştuğu dilin kurallarını bilirse bu tür sorunlar yaşanmaz.

Sürat: Konuşan kişinin konuşma esnasındaki hızıdır. İnsanların çoğu hızlı konuşamaz. Kimi insanlar ise çok hızlı konuşur. Her ikisi de yanlıştır. Akıcı ve anlaşılır bir konuşmada normal sürat, dakikada 90–100 kelime konuşmaktır. Vurgulanacak kelimelerde yavaşlamak, çabuk ilerleyen düşünceleri konuşurken ise hızlanmak anlaşılır bir konuşma için gereklidir.

Duraklama: Konuşmada noktalama işaretleri anlamındadır. Konuşma esnasında da tıpkı yazı okurken ya da yazarken olduğu gibi noktalama işaretlerine uygun duraklamalara dikkat edilmesi gerekir.

Ses Tonu ve Doğru Nefes Alma: Ses tonu sesin yükselip alçalması, azalıp çoğalmasıdır. Konuşma esnasında değişik ses tonları kullanmak konuşmayı anlaşılır ve ilgi çekici yapar. Konuşmanın tekdüze (monoton) olmaması için ses tonuna dikkat edilmelidir.

Ses Gücü: Konuşan kişinin konuşmasının karşısındaki kişilerin duyabileceği şekilde olmasıdır. Konuşma gücünün düşük olması konuşan kişinin kendine güveni olmadığı intibasını bırakmakla birlikte anlaşılmasına da engel olacaktır.

Beden Dilinin Kullanılması: Konuşma esnasında jest ve mimiklerin kullanılması kişinin kendini ifade etmesini ve karşısındakiler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Ancak konuşurken vücut hareketlerinin gereğinden fazla kullanılması dinleyen kişinin dikkatini dağıtacağından anlaşılabilirliği azaltacaktır. Bu nedenle jest ve mimikleri uygun yerlerde ve yeteri kadar kullanmaya özen gösterilmelidir. Beden dilini kullanırken dikkat edilmesi gereken bir nokta da göz kontağı kurmaktır.” (MEGEP, 2009).

Bir birey doğumundan itibaren gelişim evreleri olarak adlandırılan farklı dönemlerden geçmektedir. Bir konuşmanın nitelikli olabilmesi için gelişim evrelerindeki özelliklerin kazanılması gerekir. Dil ve konuşmanın gelişim evreleri yaşa göre farklı özellikler göstermektedir. Bu noktada dil ve konuşmanın evrelerini incelemek gerekir.

2.1. Dil ve Konuşma Gelişim Evreleri

Dil ve konuşma gelişimi ile ilgili çeşitli kuramcıların görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan;

Bleile (2004)'a göre dil ve konuşma gelişim evreleri “söz öncesi iletişim, sözcük öğrenme, kural öğrenme-söz düzeyi sistematik gelişim evresi, ses bilgisel farkındalık ve okur-yazarlık” olarak dörde ayrılmıştır.

Tablo 2.1.1. ‘Bleile’ Dil ve Konuşma Gelişim Evreleri

“Evreler	Özellikleri
1. Söz Öncesi İletişim (0-12 ay)	<ul style="list-style-type: none">• Sesleme (fonasyon) evresi (0-1 ay)• Gııldama evresi (2-3 ay)• Genişletme evresi (4-6 ay)• Düzenli mırıldanma (babıldama) evresi (7-9 ay)• Çeşitlendirilmiş mırıldanma (babıldama) evresi (10-12 ay)
2. Sözcük Öğrenme (1-2 yaş)	<ul style="list-style-type: none">• İlk sözcükler (12-15 ay)• Sözcük öğrenme (15-18 ay)• Sözcük çeşitlendirme (18-24 ay)
3. Kural Öğrenme-Söz Düzeyi Sistematik Gelişim Evresi (2-5 yaş)	
4. Ses Bilgisel Farkındalık ve Okur-Yazarlık (5 yaş-ergenlik)”	

Kaynak: <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6300>

Dil gelişimi evreleri ile ilgili bilim insanlarının farklı görüş ve kuramları vardır. Bu kişilerden bir diğeri de Piaget'tir. Piaget dil gelişimini dörde ayırmıştır.

2.2. Piaget'e Göre Dil Gelişimi

Piaget'e göre dil gelişimi bilişsel gelişime bağlıdır. Dil gelişimi, bilişsel gelişimle birlikte ilerler ve bunun önüne geçemez. Piaget, sembolik oyun ve dil gelişimi arasında bağlantı olduğunu belirtir. Dil gelişiminde biyolojik etkenlerin varlığına dikkat çeker. Piaget dil gelişim evrelerini “agulama dönemi, tek sözcük dönemi, telgrafik konuşma dönemi ve ilk gramer dönemi” olarak dörde ayırmıştır.

Tablo 2.2.1. ‘Piaget’ Dil Gelişim Evreleri

“Evreler	Özellikleri
1. Agulama Dönemi (0-12 ay)	<ul style="list-style-type: none">• Ağlama evresi (0-2 ay)• Babıldama evresi (2-6 ay)• Çağıldama (heceleme) evresi (6-12 ay)
2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)	<ul style="list-style-type: none">• Morgem• Kavram gelişimi• Alıcı ve ifade edici dil
3. Telgrafik Konuşma Dönemi (18-24 ay)	
4. İlk Gramer Dönemi (24-60 ay)”	

Kaynak:https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/47672/mod_resource/content/0/D%C4%B0L%20GEL%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%C4%B0.pdf

Çocukta konuşma ve düşünceyi Piaget; “otistik, benmerkezci ve sosyal” olarak aşamalandırır.

Vygotsky ise kendi konuşma gelişim modelini “konuşma gelişim şemaları” şeklinde açıklar.

2.3.‘Vygotsky’e Göre Dil Gelişimi

Vygotsky, dil gelişiminde toplumsal etkenlerin varlığına vurgu yapar. Piaget ise biyolojik etkenlere önem verir. Vygotsky’e göre dil gibi araçlar, kültürün düzenleme, düşünceyi kavrama ve geçişini sağlama yoludur. Vygotsky, dil ve zihin arasında çok güçlü bir etkileşim olduğunu belirtir.

Tablo 2.3.1. ‘Vygotsky’nin Konuşma Gelişim Şemaları

“Evreler	Özellikleri
1. Sosyal Konuşma	Konuşmanın amacı bebeklikten itibaren iletişim ve sosyal ilişki kurmaktır.
2. Benmerkezci Konuşma	Gerginliğin dışa vurulması ve duyguların boşalımı için gerekli ve problemin çözümü için de bir planlamadır.
3. İçsel Konuşma	Konuşma gelişiminin son evresidir. 3 yaşında benmerkezci ve sosyal konuşma arasında fark yokken 7 yaş civerında birbirlerinden yapısal ve işlevsel olarak tamamen farklılaşır.”

Kaynak: *Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış*, Erdener, 2009.

ASHA (Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Birliği) tarafından açıklanan normal bir dilin gelişim sınırları aşağıda yer almaktadır:

2.4. Normal Dil Gelişiminin Sınırları

ASHA tarafından normal bir dilin gelişim sınırları alıcı ve ifade edici dil olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Tablo 2.4.1. ‘ASHA’ Normal Dil Gelişiminin Sınırları

“Alıcı Dil	İfade Edici Dil
0-3 ay <ul style="list-style-type: none">• Yüksek sestən irkilir.• Kendisiyle konuşulduğu zaman sessizleşir ya da gülümser.• Sesleri tanımaya çalışır.• Bir ses duyduğu zaman emme hareketini artırır veya azaltır.	0-3 ay <ul style="list-style-type: none">• Keyif sesleri çıkarır.• Farklı gereksinimler için farklı ağlama sesleri vardır.• Tanıdığı kişileri görünce gülümser.• Gülümseyerek memnuniyetini belirtir.• Gııldamaya (cooing) başlar.
4-6 ay <ul style="list-style-type: none">• Gözlerini sesin geldiği yöne döndürür.• Ses tonundaki değişikliklere tepki verir.• Sesli oyuncakların farkına varır.• Müzik sesine ilgi gösterir.	4-6 ay <ul style="list-style-type: none">• Babıldamaya başlar ve /p/ , /b/ , /m/ seslerini içeren sesler çıkarır.• Mutlu ve mutsuz olduğunu belirten sesler çıkarır.
7ay-1 yaş <ul style="list-style-type: none">• Ce-e, saklambaç gibi oyunları sever.• Sesin geldiği yere döner ve bakar.• Konuşulduğu zaman dinler.• Belirli nesnelere (bardak, biberon, ayakkabı) adını tanır.• İsteklere, sorulara yanıt verir.	7 ay- 1 yaş <ul style="list-style-type: none">• Kısa ve uzun babıldamalar (tata papa baba baba) başlar.• İlgi çekmek için sesler çıkarır.• Değişik sesleri taklit eder.• Bir ya da iki sözcük (baba, dede, anne gibi) söyler.
1-2 yaş <ul style="list-style-type: none">• Tek aşamalı komutları anlar ve yerine getirir, basit soruları anlar.• Bazı vücut bölümlerini gösterir.• Sık kullanılan nesnelere tanıyabilir.• Basit şarkı, öykü ve tekerlemeleri dinler.	1-2 yaş <ul style="list-style-type: none">• Kullandığı sözcüklerde hızlı bir artış görülür.• İki sözcüklü cümlecikleri kurar.• Kısa soru cümlecikleri kurabilir.
2-3 yaş <ul style="list-style-type: none">• Anlamlardaki farklılıkları anlamaya başlar (Git-Dur, İçinde-Dışında, Büyük-Küçük, Aşağı-Yukarı)• İki aşamalı konutları anlar ve yerine getirir.	2-3 yaş <ul style="list-style-type: none">• İsteklerini anlatmak için 2-3 sözcükten oluşan cümleler kullanır.• Konuşmaları yakınları tarafından rahatça anlaşılır.• Nesnelere isimlendirir.”

Kaynak: www.asha.org

2.5.Dil ve Konuşma Bozukluğunun Tanımı

1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 20.maddesi uyarınca hazırlanan Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde, "Konuşmanın akışında, ritminde, tizliğinde, vurgularında, ses birimlerinin çıkarılışında artikülasyonunda bozukluk bulunanlar" konuşma özürü olarak tanımlanmıştır (Öge, 2004: akt. Topbaş, 1999, s.120).

Birinci Özel Eğitim Konseyi, Konuşma Sorunlu Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu dil ve konuşma sorunlarını, "bireyler arası sözel iletişimin herhangi bir nedenle ve herhangi bir boyutta ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizlikler olarak" tanımlamaktadır(Öge, 2004: akt.Özsoy, 1988, s.81).

"ASHA'nın tanımlamasına göre dil sorunları, sözel dili (sözel ve yazılı dil) edinme, kavrama ve ifade etmede herhangi bir güçlük gösterme durumudur. Dil dizgesinin sesbilgisi, biçim birim, söz dizimi, anlam ve kullanım bileşenlerinden en az biri ya da tümünü kapsar" (Öge, 2004: akt.Topbaş, 1999, s.52).

2.6.Dil ve Konuşma Bozukluğunun Nedenleri

Dil ve konuşma problemleri birçok nedenden dolayı görülebilir. *MEGEP (2009)*'ne göre dil ve konuşma bozukluğunun nedenleri:

- "Konuşma organlarının yapı bozuklukları (Dudak ve damak yarıklığı, işitme düzeneği sorunları, ağız ve gırtlak yapısındaki bozukluklar, dişlerdeki yapı bozuklukları vb.)
- Merkezi sinir sistemi bozuklukları (Beyin felci, öğrenme güçlüğü, söz yitimi vb.)
- Nörolojik bozukluklar (parkinson hastalığı, serebral palsi, spina bifida vb.)
- Duyusal yetersizlik (İşitme kaybı, görme kaybı)
- Olumsuz çevre etmenleri ve taklit
- Güdüleme, uyarım ve teşvik eksikliği

- Travmalar
- Bilişsel bozukluklar (Zekâ geriliği, down sendromu vb.)
- Duygusal-sosyal-psikolojik problemler ve ilgisizlik (Ciddi duygusal sosyal problemi olan anne-baba ya da çocuk, utangaçlık, dikkat çekme isteği, otizm vb.)
- Bilingualizm (İki lisanlılık)” (MEGEP, 2009)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ’nın projesi olan Mesleki Eğitim ve Güçlendirme Sistemi Projesi (MEGEP) ’nin 2016 yılındaki çalışmasına göre ise, konuşma bozukluklarının nedenleri yapısal, işlevsel ve psikolojik bağlamda aşağıdaki şekilde üçe ayrılmıştır:

Tablo 2.6.1. Konuşma Bozukluğunun Nedenleri

“Konuşma Bozukluğunun Nedenleri	Açıklamalar
1.İşlevsel Nedenler	Konuşma organları tam ve sağlam olduğu hâlde görevlerini yerine getiremez ya da yanlış görev yaptıklarında konuşma engeli meydana gelir. Ayrıca evde ikinci bir dilin konuşulması, konuşma dilinin kalitesiz oluşu, konuşmayı kazanma ve pekiştirme döneminde çocukla ilgilenecek bir yetişkinin olmayışı gibi nedenlerden konuşma organları beklenen konuşma görevini yerine getirmeyi öğrenememiş olabilir. Konuşma öğrenilen bir beceri olduğundan, yanlış öğretilmesi sonucunda bireyde konuşma bozukluğu gerçekleşebilecektir.
2.Yapısal Nedenler	Bazı konuşma bozuklukları organik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Örneğin; dil kaslarının olağan işleyişten yoksun oluşu, dudakların yarıklığı, burunda et kitlesinin oluşu konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilir. Alt ve üst solunum yollarını olumsuz etkileyen uzun süreli ve ağır hastalıklar, bazı bireylerde konuşma özüne neden olabilir. Bu nedenlerin oluş zamanı ve biçimi konuşma engelinin başlatıcısı olduğu gibi engelin devamını da sağlayabilir.

3.Psikolojik Nedenler	Bireyin duygusal yapısı da konuşmasını etkileyen bir etmendir. Bireyin ruhsal çalışma içinde olması, anne babanın uyum sorunları yaşamaları bireyin konuşmalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, çocukların aşırı derecede duyarlı, çekingen ve utangaç olmaları da konuşma gelişimini etkileyen önemli nedenlerdendir.”
-----------------------	--

Kaynak: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf

Diken ve diğerlerine (2008) göre dil ve konuşma bozukluğunun çeşitleri ve nedenleri aşağıdaki tabloda açıklanmıştır:

Tablo 2.6.2. Dil Bozukluğunun Çeşitleri ve Nedenleri

“Dil Bozukluğunun Çeşidi	Nedensel Faktörler ve İlişkili Durumlar
<i>Sözel dilin yokluğu:</i> Çocuk 3 yaşına kadar dili anladığını ya da spontan olarak kullandığını göstermez.	<ul style="list-style-type: none"> • Doğuştan ya da erkenden edinilen işitme kaybı • Geniş beyin hasarı • Ağır zihinsel/gelişimsel yetersizlikler • Ağır duygusal rahatsızlıklar
<i>Niteliksel olarak farklı dil:</i> Çocuğun dili herhangi bir gelişim evresindeki ve yetersizliği olmayan bir çocuğun dilinden farklıdır. İletişimin anlamı ve faydası büyük ölçüde azalmış veya kaybolmuştur.	<ul style="list-style-type: none"> • İşitsel uyarıyı anlama yetersizliği • Ağır duygusal rahatsızlıklar • Öğrenme güçlüğü • Zihinsel/gelişimsel yetersizlikler • İşitme kaybı
<i>Gecikmiş dil gelişimi:</i> Dil normal gelişimi takip eder ama aynı kronolojik yaştaki çocukların gelişimine göre oldukça geride kalabilir.	<ul style="list-style-type: none"> • Zihinsel yetersizlik • Deneyim yoksunluğu • Dil uyarısında eksiklik • İşitme kaybı

<i>Kesintiye uğramış/engellenmiş dil gelişimi:</i> Normal olarak başlamış dil gelişimi hastalık, kaza veya travma nedeniyle kesintiye uğramış ve edinilmiş dil bozukluğu oluşturmuştur.	<ul style="list-style-type: none">• Edinilmiş işitme kaybı• Oksijen yetersizliğine bağlı beyin hasarı• Fiziksel travma veya enfeksiyon”
---	---

Kaynak: *Diken ve diğerleri, 2008, s.310*

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) özel gereksinimi olan çocuklar “özel eğitime ihtiyacı olan birey” terimi altında, “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. “Özel eğitime ihtiyacı olan birey” tanımının altında “dil ve konuşma güçlüğü olan birey” açıklaması yer almaktadır. Bu doğrultuda, dil ve konuşma bozukluğunun Milli Eğitim Bakanlığı ve özel eğitim içerisindeki yerinin açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.7.Dil ve Konuşma Bozukluğunun Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ya göre “özel eğitim” şu şekilde tanımlanmıştır:

“Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) 'ne göre özel eğitime ihtiyacı olan birey;

- “Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey

- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- Dil ve konuşma güçlüğü olan birey
- Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey
- Görme yetersizliği olan birey
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- İşitme yetersizliği olan birey
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- Ortopedik yetersizliği olan birey
- Otistik birey
- Özel öğrenme güçlüğü olan birey
- Serebral palsili birey
- Süreğen hastalığı olan birey
- Üstün yetenekli birey
- Zihinsel yetersizliği olan birey” olarak ifade edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

“Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey, özel eğitim gerektiren birey” olarak tanımlanmaktadır (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için gereken eğitim, akranlarıyla birlikte aynı öğrenme ortamında ya da farklı bir bireysel öğrenme ortamında olabilmektedir. Bu ortamlarda eğitim ve öğretim yerine getirilirken özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve ilgili uzmanların birlikte hareket etmesi öğrencinin yararına sonuçlanacaktır.

“Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2006) göre, özel eğitimin temel ilkeleri:

1.Özel eğitim gerektiren bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

2.Özel eğitime erken başlamak esastır.

3.Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

4.Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitimlerine öncelik verilir.

5.Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği sağlanır.

6.Özel eğitim gerektiren bireyler için bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

7.Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılımları ve eğitimleri esastır.

8.Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılması esastır.

9.Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.8. Kaynaştırma Eğitimi

Engellilere ilişkin olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile çıkarılan ve 6 Haziran 1997’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 3. Maddesinde kaynaştırma “ özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1997, s. 401).

“*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006)* kaynaştırma yoluyla eğitim aşağıda açıklanmıştır:

Madde 23- (1) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlayarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

(2) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerin öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.

b. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yolu ile eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

c. Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performanslarına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

d. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim görmeleri halinde kayıtlı buldukları okulda bulunan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

e. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, bu yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.

f. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

g. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

h. Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfta en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

i. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

j. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içinde yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

k. Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

l. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

m. Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencileri, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

n. Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

o. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarında bu öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki eğitim-öğretim hizmetleri, bu yönetmeliğin 48nci maddesindeki hükümler doğrultusunda yürütülür." (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel gereksinimli çocuklarla çalışma ve onların gereksinimlerini karşılamak için özel eğitim tekniklerinden yararlanan öğretmen aynı teknikleri normal çocukların sorununu çözmek için de

kullanabilir. Aynı zamanda kaynaştırma uygulaması, okul içi ve dışındaki farklı ya da aynı meslek grubuna ait çalışanlarla işbirliği içinde olunmasını sağlar. Bu noktada, “Kırcaali-İftar” ve “Şahbaz”ın görüşleri şu şekildedir:

“Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin; eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur” (Kırcaali-İftar, 1998; Şahbaz, 1997). “Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır” (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma uygulamaları özel eğitim gerektiren kişilere bireyselleştirilmiş eğitim uygulanmasını gerektirebilir. Bu doğrultuda, bireyselleştirilmiş eğitim programına değinmek gereklidir.

2.9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim gerektiren bireye özgü bireysel hedeflerin olması ve bu hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı, bireyselleştirilmiş eğitim programını şu şekilde tanımlar: “Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır.” (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2004).

“Ülkemizde ise Resmi Gazetenin 06.06.1997 tarih 23011 (mükerrer) sayısında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin aşağıda belirtilen maddesi ile BEP yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir:

Mad.4. (f) bendi, özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve uygulanması esastır.” (BEP,2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000)'ne göre BEP aşağıda açıklanmıştır:

- “Her çocuğun eğitim gereksinimlerine uygun olarak düzenlenen öğrenim yaşantılarını içerir, kapsamlıdır.
- BEP amaçları öğrencinin performans düzeyine uygundur, uygulanabilir.
- BEP’ te yer alan amaçlar kişiye özgü ölçülebilir, gözlenebilir davranışları içerir; hedef bireye özeldir.
- Hem genel hem de özel eğitim alanlarında ihtiyaç duyulan ilgili hizmetleri, geçiş hizmetlerini, mesleki, motor, özbakım, günlük yaşam ve iletişim becerilerini de kapsayacak şekilde ayrıntılıdır.
- BEP hem ebeveyn hem de uzmanların anlayabileceği dille yazılır ve anlaşılır.
- BEP katılan tüm üyeler arasında bir anlaşma sağlar, işbirliği gerektirir.

Madde 69-(1) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır.

(2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı,

a. Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,

b. Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,

c. Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini,

d. Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri,

e. Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri,

f. Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

(3) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin işbirliği ile hazırlanır.

(4) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrenci için hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde BEP'e ilişkin değerlendirmeler esas alınır" (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Dil ve konuşma bozukluğu bulunan bireyin tanısının konulabilmesi, dil ve konuşma bozukluğunun türlerinin bilinmesini gerektirir. İnsanlar ve ve dil sorunlarını sınıflandırmak kolay değildir. Bu yüzden sınıflandırma sistemleri belirsizlik içerebilir. Bir dil ve konuşma bozukluğu başka bir dil ve konuşma bozukluğu ile ilişkili olabilir. Hiçbir özellik tam olarak bir kişiye uymayıp belirgin özellikler göstermeyebilir. Dil ve konuşma bozuklukları çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılabilir. Bu alanda tek bir sınıflandırma bulunmadığı için kaynaklara dayalı olarak yapılan sınıflandırmalar aşağıda verilmiştir.

2.10. Dil ve Konuşma Bozukluklarının Sınıflandırılması

ASHA'nın (1983) dil ve konuşma sorunlarıyla ilgili sınıflandırması ise şu şekildedir: (Öge, 2004: akt. Topbaş, 1999, s.58-59).

"I. İletişim Sorunları

A. *Konuşma sorunları* ses, konuşma seslerinin sesletimi ve/veya akıcılık sorunlarını kapsamaktadır.

**Ses sorunu*, sesin kalitesi, perdesi, tınısı ve/veya süresini içeren sorunlardır.

**Sesletim sorunu*, konuşma seslerinin olağandan farklı sesletimini içeren sorunlardır.

**Akıcılık sorunu* ise, sözel ifadeyi başlatma veya ifade sırasında güçlük göstererek olağandan farklı zamanlama ve ritimle sonuçlanan sorunlardır.

B. Dil sorunları, sözlü, yazılı ve/veya diğer sembol sistemini anlama ve/veya kullanmada gelişimsel ya da kazanılmış güçlük göstermedir. Bu güçlükler, dilin biçim (ses bilgisi, biçim birim bilgisi, söz dizimi sistemi, içerik (anlam sistemini) ve kullanım (dil işlevsel işlevi/pragmatik sistemi) bileşenlerinden herhangi biri ve/veya birleşimini içermektedir.

1. Dilin biçimi

a. Ses bilgisi

b. Biçim birim bilgisi

c. Söz dizimi

2. Dilin içeriği

a. Anlam bilgisi

3. Dilin kullanımı

a. Pragmatik/ devimsel

II. İletişimsel Farklılıklar

Bu grup konuşma ve dil sorunları olarak gösterilmemekte ancak özel eğitim gerektirebilmektedir.

A. Lehçe ve şive farklılıkları, bölgesel, sosyal veya kültürel/etnik paylaşımlara dayalı olarak bir grup birey tarafından kullanılan sembol sistemi farklılıklarıdır.

B. Destekleyici iletişim, iletişimsel gereksinimlerini sürekli ya da geçici olarak karşılayamayan bireylerin iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır.” (ASHA,1983).

İletişim yetersizliklerinde yaygın olarak belirti temelli sınıflandırmaların kullanıldığı görülmektedir (Konrot, 1991, s.274). “Böyle bir sınıflandırma temelinde dil ve konuşma bozuklukları; artikülasyon bozuklukları, ses bozuklukları, dil bozuklukları ve konuşma akışındaki bozukluklar olmak üzere 4 kategoride ele alınabilir”(Ege, 1992, Brown, 1989: akt.Gülyüz,1995,s.7).Çocuklardaki dil ve konuşma bozuklukları, kabaca işlevsel artikülasyon bozukluklarını, yanlış dil formülasyonunu ve akıcılıkta bozukluğu kapsar (Ballenger, Snow,2000, s.453).

Ülkemizde dil ve konuşma sorunlarına ilişkin yasal bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Özsoy (1982) ve MEB (1991) ‘a göre, genel olarak sese ve görüntüye bağlı olmak üzere iki tür sınıflandırma göze çarpmaktadır. “Görüntüye bağlı olanlar duruş, jest mimik sorunlarını; sese bağlı olanlar ise ‘gecikmiş konuşma’ , ‘ses bozuklukları‘ , ‘ekleme bozukluğu’ , ‘ritim bozuklukları’ , ‘işitme engeline bağlı sorunlar’ , ‘şive sorunları’ ve ‘yarık-damak, tavşan-dudak’ sorunlarını içermektedir” (Öge, 2004: akt. Topbaş, 1999, s.121).

Diken ve diğerlerine göre (2008), konuşma bozuklukları kendi içerisinde ‘ses bozuklukları’, ‘sesletim bozuklukları’ ve ‘akıcılık bozuklukları’ olarak ayrılmaktadır. Başlıca dil ve konuşma bozukluğu türleri olarak ifade edici dilin gecikmesi, özgün dil bozukluğu ve dil öğrenme güçlüğü alınmıştır.

Ataman ve diğerlerine göre (2011), dil ve konuşma bozuklukları iletişim yetersizliği başlığı altında alınmış olup türleri şunlardır: Afazi, agnozi, anartri/dizartri, apraksi/dispraksi, dudak-damak yarıklığına bağlı iletişim yetersizlikleri, sesletim (artikülasyon) bozuklukları, sesbilgisel (fonolojik bozukluklar), ses (fonasyon) bozuklukları ve kekemelik.

“Dil bozukluğu olan kişiler, herhangi bir konuşma bozukluğu ya da işitme kaybı olmaksızın kendi dillerinde söylenenleri çoğu akran düzeyinde anlayamaz ya da ifade edemezler. Duyduklarından ve okuduklarından anlam çıkarmada, söylemek ve yazmak istediklerini

planlama ifade etme alanlarının bir ya da birkaçında akranlarına oranla daha düşük başarı göstermektedirler. Bu bozukluk, erken çocuklukta ya da beyindeki bir sorundan dolayı yetişkinlikte de görülebilir” (Silverman, 2002). Dil gelişimindeki gecikmeler bireyler arası iletişimdeki bozukluklarla birlikte ortaya çıktığında okul başarısızlığı oluşursa bu gecikmenin normal bir sınırdan olduğu söylenemeyebilir.

Dil ve konuşma bozukluğu alanı özel eğitim içerisinde yer aldığı için bu alana ait istatistikî bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.11. Milli Eğitim İstatistiklerine Göre Dil ve Konuşma Bozuklukları

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde yayımladığı “Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim” verilerine göre; ilkokula ait Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bilgileri şu şekildedir:

2.11.1.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Resmî): Ülke genelinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı 405 okul bulunmaktadır. Bu okullardaki 12.045 öğrencinin 7.878'i erkek, 4.167'si kadından oluşmaktadır. Ülke genelinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda çalışan toplam 2.485 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 976'sı erkek, 1.509'u kadından oluşmaktadır. Ülke genelinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim derslik sayısı 3.793'tür.

2.11.1.1.İlkokul (İşitme Engelliler): Ülke genelinde ilkokulda işitme engellilere ait okul sayısı 32'dir. Bu okullardaki 674 öğrencinin 419'u erkek, 255'i kadından oluşmaktadır. Görev yapan 193 öğretmenin 72'si erkek, 121'i kadındır. Toplam 302 derslik bulunmaktadır.

2.11.1.2.İlkokul (Görme Engelliler): Ülke genelinde ilkokulda görme engellilere ait okul sayısı 17'dir. Bu okullardaki 511 öğrencinin 295'i erkek, 216'sı kadından oluşmaktadır. Görev yapan 165 öğretmenin 61'i erkek, 104'ü kadındır. Toplam 68 derslik bulunmaktadır.

2.11.1.3.İlkokul (Bedensel Engelliler): Ülke genelinde ilkokulda bedensel engellilere ait okul sayısı 3'tür. Bu okullardaki 274 öğrencinin 148'i erkek, 126'sı kadından oluşmaktadır. Görev yapan 50 öğretmenin 9'u erkek, 41'i kadındır. Toplam 51 derslik bulunmaktadır.

2.11.1.4.İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler): Ülke genelinde ilkokulda hafif düzeyde zihinsel engellilere ait okul sayısı 32'dir. Bu okullardaki 814 öğrencinin 536'sı erkek, 278'i kadından oluşmaktadır. Görev yapan 182 öğretmenin 56'sı erkek, 126'sı kadındır. Toplam 237 derslik bulunmaktadır.

2.11.1.5.Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe): Ülke genelinde Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.Kademe)'ye ait okul sayısı 321'dir. Bu okullardaki 9.772 öğrencinin 6.480'i erkek, 3.292'si kadından oluşmaktadır. Görev yapan 1.895 öğretmenin 778'i erkek, 1.117'si kadındır. Toplam 3.135 derslik bulunmaktadır.

2.11.2.Öğrenci Taşıma Uygulaması Kapsamında Taşınan Özel Eğitim Öğrenci Sayıları: Ülke genelinde 6.908 taşınan merkez okul bulunmaktadır. Taşınan özel eğitim öğrenci sayısı (örgün eğitim) 93.326'dır. Bu öğrencilerin 55.997'si erkek, 37.329'u kadından oluşmaktadır. Taşınan özel eğitim kursiyer sayısı (yaygın eğitim) 3.204'tür. Bu öğrencilerin 1.928'i erkek, 1.276'sı kadından oluşmaktadır.

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1995-1996 öğretim yılında yaptığı bir araştırmaya göre, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne dil ve konuşma bozuklukları nedeniyle 2946 başvuru yapılmıştır. Bu başvurular, özür türlerine göre %46 artikülasyon bozukluğu, %26 ritim bozukluğu, %25 gecikmiş konuşma, %3'ü de diğer dil ve konuşma bozukluğu olanlar olarak sıralanmıştır.” (akt. Topbaş, Konrot, Ege, 2002, s.4-5).

“İşitme kaybı, sesletim ve sesbilgisel bozukluklar, kekemelik, ses bozuklukları, dil (alıcı/ifade edici) bozuklukları çocukluk döneminde sık karşılaşılan dil ve konuşma bozukluklarıdır. Bu konuda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1995-1996 öğretim yılında yapılan bir araştırmada sorunlar, %46 artikülasyon bozukluğu , %26 ritim bozukluğu, %25 gecikmiş konuşma, %3 diğer dil ve konuşma bozukluğu olanlar olarak sıralanmıştır.”(Topbaş, Konrot, Ege, 2002, s.5). Shames ve arkadaşları (1998) okul çocuklarının yaklaşık %10-15’i işitme, dil veya konuşma bozukluğuna sahip olduğunu belirtmektedirler (s.157).

“Dil ve konuşma bozukluğunun sıklığı ve yaygınlığı ile ilgili araştırmalara baktığımızda Türkiye nüfusunda %3,5 oranında dil ve konuşma sorunu yaşayan birey olduğu tahmin edilmektedir.” (Konrot, 2003; Topbaş, Konrot ve Ege, 2002).

“Türkiye’de Ankara civarında ilkokul çocuklarında yapılan bir taramada kekemeliğin yaygınlığı % 1.6 ve % 3.1 arasında bulunmuştur (Öztürk, 1994). Özdemir (2010) ise dünyadaki sonuçlar Türkiye için uyarlanabilir olduğu var sayıldığında ülkemizde yaklaşık 700,000 civarında kekeme bireyin bulunduğunu söylemektedir.” (Arslan, 2013).

“Dil ve konuşma bozuklukları içinde kekemeliğin görülme sıklığı %19 ile ilk sırada yer almaktadır ve konuşma bozuklukları ile ilgili yayınlar başladığından beri kekemelik diğer konuşma bozukluklarına göre daha fazla ilgi görmüştür.” (Topbaş, Konrot ve Ege, 2002).

ASHA’nın Orta Yüzyıl Çocuk ve Gençlik Konferansı (Midcentury House Conference on Children and Youth)’ndaki komite raporunda sunulan bilgiye göre okul çağı (5-11) yaş çocuklarının %5’inde nispeten hafif derecede konuşma bozukluğu görülmektedir.

Hallahan ve Kaufman (1987), bir Amerikan kaynağına dayandırarak yaptıkları belirlemelere göre çocukların %10’unda iletişim ve konuşma bozukluğu bulunduğunu ve bu sorunların ilkokulun ilk üç ya da dört yılında belirgin biçimde azaldığını ileri sürmektedir.

“Konuşma engeli, özel eğitim alanında en yaygın görülen problemlerdendir. Ülkemiz için kesin bir sayı saptanmış değildir. Ancak uluslararası oranlara baktığımızda bu oranın konuşma engelli çocuklar için %3.5 olduğu görülmektedir. 1990 nüfus sayımı sonuçlarına göre 7-18 yaş nüfusu içinde 500.000 civarında konuşma engelli çocuk olduğu söylenebilir.”(Özsoy, 1988, s.84).

2.12.Başlıca Dil ve Konuşma Bozukluğu Türleri

1. İşitme Sorunlarına Bağlı Dil ve Konuşma Sorunları

İşitme ve konuşma birbiriyle çok yakından ilişkilidir ve iletişimin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için ikisinin de işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, işitmenin işlevinde ortaya çıkan herhangi bir aksaklık dil ve konuşmada bir soruna neden olabilir. Bu yüzden işitme kayıplı kişilerin genel nüfustaki sayısının bilinmesi konuşmada sorun yaşayan kişilerin sayısının belirlenmesinde önemlidir.

Akçamete (2003) ülkemizde işitme engelli öğrencilerin genel nüfustaki oranlarını gösteren sağlıklı istatistiksel verilerin olmadığını, Dünya Sağlık Örgütü’nün verilerine göre bir kestirim yapıldığında da bu oranın yaklaşık %0.6 olduğunu belirtmektedir. Buna göre 4-18 yaş grubunda yaklaşık 16.613 işitme engelli bireyin olduğu varsayılmaktadır. 0-4 yaş grubundaki işitme engelli çocukların sayısı belirlenememiştir (s.326).

2001-2002 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 47 özel eğitim kurumuna ilköğretim çağındaki 6239 işitme kayıplı öğrenci devam etmektedir. Kaynaştırma programında 768, normal okul özel sınıfta 414, 14 meslek lisesinde 931 işitme engelli öğrenciye eğitim verilmektedir. (akt. Akçamete, 2003, s.326).

Türkiye’de 1997’de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de işitme yetersizliğinin tanımı şu şekilde yapılmıştır: “İşitme duyarlılığının kısmen

veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenme durumudur.”

2. Akıcılık Bozuklukları (Hızlı Bozuk Konuşma ve Kekemelik)

Konuşma sırasında ses, hece ve/veya sözcükleri tekrarlama, uzatma, konuşmaya başlamada zorlanma gibi yakınmalar varsa ya da konuşmanın çok hızlı olması nedeniyle başkaları tarafından anlaşılma sorunları ortaya çıkıyor ve iletişim aksıyorsa konuşmada akıcılık sorununun varlığından bahsedebiliriz. Akıcılık bozuklukları takifemi (hızlı konuşma) ve kekemelik olarak iki kısımda incelenebilir.

Takifemi, hızlı biçimde konuşmaya bağlı olarak ortaya çıkan artikülasyon hatalarının konuşmanın anlaşılabilirliğini azaltması şeklinde tanımlanan bir dile ve konuşma bozukluğudur. Bir akıcılık bozukluğudur, kekemelikte birlikte ortaya çıkabilir ancak kekemelikten farklıdır (Hegde, 1996, s.139).

Konrot (2003) kekemeliği, ‘konuşmanın doğal akışının bir biçimde kesintiye uğramasıdır’ şeklinde tanımlanmıştır. DSM-4’e göre kekemelik, konuşmanın olağan akıcılığında ve zamanlama örüntüsünde yaşa uygun olmayan bozulma olarak tanımlanır. Konuşma sırasında, aşağıdaki davranışlardan bir ya da birkaçının gözlenmesi söz konusudur.

3. Ses Bozuklukları

Ses bozukluğu en genel ifadeyle sesin normalden farklı çıkması anlamına gelir. “Ses bozuklukları, sesin kesilmesi, kısılması, kişinin yaşına ve cinsiyetine uygun bir tona sahip olmaması, sesin çatlaması vb. ifadelerle belirtilebilir” (Konrot, 2003, s.282). Ses bozukluğunun standart ve nesnel değişmez ölçüleri yoktur. Kültürel ve estetik anlayışa göre sesi algılama biçimleri de değişkenlik gösterebilir.

4. Artikülasyon (Sesletim) Bozuklukları

Artikülasyon sorunları, çocuğun belirli sesleri üretmesinde güçlük çekmesi veya sesleri yanlış üretmesidir. Örneğin /arı/ yerine (ay) demesi gibi. Artikülasyon sorunları anatomik-fizyolojik yetersizliklere bağlı olabileceği gibi, yanlış öğrenme sonucunda da ortaya çıkabilir.

5. Fonolojik (Sesbilgisel) Bozukluk

Sesbilgisel bozukluk ise, “bireyin doğru motor hareketleri yapabilmesine karşın sesleri dil bağlamında doğru kullanamama sorunudur” (Konrot, s.281).

ASHA'nın sınıflandırması dikkate alındığında, Heward ve Orlansky (1988), Hallahan ve Kaufmann (1988)'e göre; konuşma sorunları içerisinde geçmişte en yaygın olarak görülen konuşma bozukluğunun %75-80 ile sesletim sorunları olduğu düşünülmekteydi (Öge, 2004: akt. Topbaş, 1999,s.62).

6. Dizartri (Konuşma Kaslarının Gücü ve Kontrolü ile İlgili Yaşanan Motor Konuşma Sorunu)

Dizartri sinir sisteminde meydana gelen hasara bağlı olarak kişinin konuşma ile ilgili kaslarının zayıflaması ya da aşırı gerilmesidir. Çocuklarda görülen dizartri, spastisi veya beyin timörleri nedeniyle oluşabilmektedir. Dizartri nörolojik hastalıklar, beyin travmaları veya kanamalar sonucunda meydana gelebilir.

7. Afazi (Beyin Hasarı Sonucunda Dilin İşlevini Yitirmesi)

“Afazi, genellikle bir inme veya kafa travması sonucunda aniden ortaya çıkan ve beynin dilden sorumlu alanlarının hasarlanmasından kaynaklanan edinilmiş bir dil bozukluğudur” (“Anadolu Üniversitesi, DİLKOM”, yılı belirtilmemiş). Genellikle kafa travmaları ve felç sonucu meydana gelen söz yitimidir.

8. Gecikmiş Dil ve Konuşma

Gecikmiş konuşma çocuğun dil gelişimini yaşayamazsa akranlarına kıyasla daha geç vakitte anlaması ve bunu anlatmada güçlük yaşamasıdır. Bu türde, cümleler kurulurken engeller ve gecikmeler yaşanır. Nedenleri ise, beyin zedelenmesi, zeka geriliği, işitme problemi ve ailesel faktörler gibi pek çok faktör olabilir.

9. Konuşma Apraksisi/Dispraksisi (Seslerin İstemli Olarak Üretilmesinde Güçlük Yaşama)

Apraksi, hece ve kelimelerin doğru olarak sıralanmasındaki zorlukla karakterize bir motor konuşma bozukluğudur. Mesajlar beyinden artikülatör organa ulaşmaya kadar bozulmaya uğramaktadır. Kişinin konuşmada kullandığı kaslarda herhangi bir zayıflık söz konusu olmamasına rağmen sesleri doğru bir biçimde söyleyebilmek için dilini ve dudaklarını doğru bir şekilde uygun yere hareket ettirememektedir. Ayrıca apraksinin şiddeti beyin hasarının doğasına bağlıdır. Apraksi diziyatri ve afaziyle bağlantılı olabilir. Konuşma apraksisi aynı zamanda kazanılmış konuşma apraksisi, dispraksisi, sözel apraksi olarak da tanımlanmaktadır.

10. Bilingualizm

Bilingual çocuklar doğum ve adölesans döneminin herhangi bir anında iletişim gelişiminin en dinamik zamanında iki ya da daha fazla dilde düzenli olarak girdi alan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, doğumdan itibaren tek dil ve çocukluk çağında başlayan bir ikinci dil öğrenimini veya doğumdan itibaren iki dil öğrenimi yapan çocukları kapsar.

11. Dudak-Damak Yarıklığına Bağlı Sorunlar

“Damağın orta hattında gözlenen, küçük dil, yumuşak damak, sert damak, üst çene kemiği ve dudak bölgelerine kadar uzanabilen, konjenital (doğuştan), yarıklık olarak tarif edilen anatomik bir bozukluktur” (Konrot, 2011).

12. Otizme (Doğuştan Olan Nörobiyolojik Bozukluk) Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları

Bütün otistikler için benzer bir gelişme tanımlamak olanaksızdır. Ancak otizmin, dil ve konuşmayı daima ciddi şekilde etkileyen bir hastalık olduğu unutulmamalıdır. Otistik çocukların yaklaşık yarısında konuşma anlamlı bir iletişim aracı olacak şekilde gelişmez. Bunun anlamı şudur: Belli bir bölümünde dil ve konuşma hiç gelişmez. Otistiklerde bazen tam bir mutizm olabilir veya öğrendikleri sözcükleri bir daha söylemeyebilirler ve hiç konuşmazken bir gün aniden çok karmaşık bir sözü söyleyebilirler. Büyük kısmı ise dili iletişim aracı olarak kullanmayıp sadece isteklerini belirtme amacıyla kullanır. Bu da her zaman değil, bazen gerçekleşen bir olay olur. Bir kez kullandıkları sözcükleri bir daha kullanmayabilirler. Sözcük sayıları sınırlıdır. Belki bazen alışılmadık sözcükler kullanırlar, ama genellikle cümle oluşturamazlar. (Korkmaz, 2008, s.112).

Ayrıca, bir kısım otistik çocukta hala nedeni anlaşılammış şaşkırtıcı bir olay olur. Bu çocuklarda öğrenilen konuşma aniden veya zaman içinde kaybolabilir. Tüm otistiklerin %20-30'unun önce 5-10 sözcük öğrenip yaşları 12-30 aylar arasındayken bu öğrendiklerini unuttukları saptanmıştır. Konuşmalarında bu gerilemeler bazen geçici, bazen kalıcıdır. (Korkmaz, 2008, s.113).

Otistik çocuklarda dil sorunları çok değişik biçimler alabilir. Bunun başlıca nedenleri arasında hastalığın ağırlığı ve çocuğun çevresel koşulları, her şeye karşın iletişim kurma ve kendine özgü bir iletişim yolu yaratma çabaları yer alır. Bu çabalara rağmen tüm otistiklerin yaklaşık yarısı 5 yaşına geldiklerinde bile işe yarar bir dil geliştiremez. Bununla birlikte pek çok otistik işaret dili, resim tahtaları, bilgisayarlar ve benzeri araçlarla iletişimlerini sağlarlar. Hafif otistiklerde dil gelişimi oldukça iyidir. Ağır otistiklerde dil gelişimi pek beklenmez. Genel olarak yaş ilerledikçe konuşma şansı azalır. (Korkmaz, 2008, s.114).

13. Zihinsel Engele Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları

Zihinsel engelli (mental retardasyonu olan) çocuklarda dil gelişimi, normal bir çocuğun dilsel gelişiminden farklılık göstermektedir. Dilsel gelişim daha yavaştır. En çok dilbilgisinin öğrenilmesinde sorun yaşanır. Bilişsel işlevler ve motor gecikme de (örneğin, yürümenin gecikmesi) görülebilir.

14. Öğrenme Bozukluğuna (Disleksi) Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları

Dil kaynaklı öğrenme güçlüğü olan çocuklar yaşlarına uygun düzeyde okuma ve yazma becerilerini geliştirmede güçlük çekerler. Disleksi terimi özgül okuma bozukluğuna verilen bir ad olup muhtemelen okuma bozukluğu yelpazesi içinde daha küçük bir gruba ait özellikleri tanımlamak için kullanılır. Örneğin, tekerlemeleri öğrenip söylerken açığa çıkan özel zorluklar bunlar arasındadır.

15. Özgün Dil Bozukluğu (Sesleri Üretmede ve Konuşulanları Anlamada Sorun Yaşama)

“Okul öncesi dönem ve okul döneminde, başka bir nedene bağlı olmadan ortaya çıkan işitme kaybı, zekâ geriliği, nörolojik, motor ya da sosyal gelişim geriliği gibi belirgin herhangi bir problemin olmadığı bir tür dil bozukluğudur” (MEGEP, 2016).

16. Edinilmiş (Travmatik) Beyin Hasarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları

“Doğuştan olmayan ve trafik kazası gibi durumlarda dışarıdan uygulanan fiziksel bir güç sonucu ortaya çıkan hasara denir. Bu hasar bilişsel eksiklikse dil alanında özellikle kullanıma dayalı sosyal etkileşimleri anlamlandırmada güçlükler görülmektedir. Beyin hasarından kaynaklanan dil bozuklukları, hasarın şiddeti, hasarın yeri ve hasar meydana gelmeden önce çocuğa ait özelliklerden etkilenmektedir. Beyin hasarı yaşayan çocukların % 75’inde dil kullanım problemleri vardır” (MEGEP, 2016).

2.13. Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Öğretim Süreci

Çocukta dil gelişimi, dikkatle izlenmesi gereken bir süreçtir. Sosyalleşme için gerekli olan dil, bireyler arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlayan iletişimin de kaynağıdır.

“Çocuklar dili edinirken aynı basamaklardan geçseler de bu basamaklardan geçiş süreleri ve süreçleri farklılaşabilmektedir. Bazı çocuklar daha erken konuşmakta ve söylenenleri kolayca anlamlandırmakta iken; bazı çocuklar ise daha geç konuşmakta ve söylenenleri anlamlandırma sorunları yaşamaktadırlar. Çocuklar yalnızca ifade edici dilde veya alıcı dilde ya da alıcı ve ifade edici dilin her ikisinde birden gecikme yaşayabilmektedirler” (ASHA,2019).

“Çocuk, duygu ve düşüncelerini gerek sözlü gerekse yazılı olarak tam ve doğru ifade edebildiği oranda başarılı olur. Küçük yaşlardan itibaren oluşturulacak ana dili bilinci çocuğun hayal gücünü artırır, kelime hazinesini zenginleştirir. Ayrıca, çocuğun konuştuğu dilin kurallarını pekiştirmesini sağlar. Bireyin eğitilmesinde en önemli ve verimli dönem olan çocukluk dönemi, dil eğitimi açısından da değerlendirilmek zorundadır” (Şahin, 2015).

“Okul yıllarının başlamasıyla birlikte dil gelişiminde yepyeni bir dönem başlamaktadır. Bu sayede çocuklar yazı diliyle daha yoğun bir biçimde karşılaşmaktadırlar. Dil kullanımında yaptıkları hatalar düzelmeye başlar. Bu dönemde sözel iletişim yeteneği gelişen çocuklar, çevresindekilere sürekli bir şeyler anlatmaktan hoşlanırlar. Okula başlamanın da yardımıyla ben merkezli konuşmalar yerini sosyalleşmenin göstergesi olan söz ve davranışlara bırakmaya başlamıştır” (Gürel vd. 2007, 7).

“Çocuklarda görülen dil bozukluklarının karmaşıklığı ve çoğu zaman da biricikliği değerlendirme aşamasında dil ve konuşma terapistleri (DKT), psikologlar, psikiyatristler, odyologlar, özel eğitim öğretmenleri ve çocuk hastalıkları uzmanları gibi birçok farklı uzmanın birlikte ve işbirliği içerisinde görev almasını gerekli kılmaktadır” (Bishop ve ark., 2016).

Özel eğitim gerektiren dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir bireyin eğitimi, pek çok kişinin işbirliği içerisinde çalışarak planlama yapmasını gerektiren bir süreçtir. Bu tür bireylerin belirlenmesi, öncelikle sorunun tanınmasını gerektirir. Sorunun erken tanınması, çözümün çabuklaşmasını sağlayacaktır. Bireyin erken tanılama sürecine alınabilmesi için fark edilmesi gerekmektedir.

Çocuk hafif derecede sorun yaşıyorsa, öncesinde fark edilmemiş olabilir. Bu sorun, eğitim ve öğretim süreci ile birlikte ortaya çıkabilir. Bu yüzden, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmen ve ilgili diğer kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gereken ilk adım, farkına varmadır. Sonraki adım tıbbi tanılama ve özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Son olarak ise; üniversiteler, eğitsel tanılama, izleme, değerlendirme ekibi ve gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen tarafından ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi aşamasına geçilir.

Zorunlu eğitim dönemi tanılama sürecinde, sınıf öğretmeni, anne-baba, öğrenci, rehber öğretmen-psikolojik danışman ve okul müdürünün işbirliği içinde çalışması gereklidir. BEP (2004) Madde 8'e göre, "Okul öncesi eğitimini tamamlayan veya zorunlu ilköğretim çağına gelmiş özel eğitim gerektiren çocuklar için hazırlık sınıfları açılabilir. Hazırlık sınıflarının amaçları, öğrencilerin gelişim ve bireysel özellikleri ile gereksinimleri doğrultusunda onları örgün eğitimi izleyebilecekleri duruma getirmektir."

"Sınıf Öğretmeni;

*Hizmetin planlanması ve işbirliğinin kurulması için okul yönetimine başvurur.

*Öğrenci ile ilgili bilgi toplar, gereksinimlerine ilişkin ilk değerlendirmeyi yapar.

*Anne-babayla görüşür.

*Okulun rehber öğretmenini bilgilendirir ve önerilerine başvurur.

*Öğrencinin gereksinimlerinin karşılanması için sınıf içinde yürütülen çalışmaların farklılaştırılmasının yollarını araştırarak eğitim programı çerçevesinde özel yardım sağlar.

*Öğrencinin kaydettiği ilerlemeleri izler ve gözden geçirir.

Rehber öğretmen-psikolojik danışman;

*Öğretmenle işbirliği içinde, bilgi toplar, öğrencinin ve ailenin gereksinimlerini değerlendirir.

*Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline hizmet alanına uygun destek sağlar.

*Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.

Okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı;

*Hizmeti planlar, işbirliğine yönelik önlemler alır.

*Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda kurum içi düzenlemeler yapar.

*Gereksinim duyulan araç ve gerecin geliştirilmesi veya sağlanması için önlem alır.” (BEP, 2004).

Sınıf öğretmeni, rehber öğretmen-psikolojik danışman ve okul yöneticileri bu süreçte özel eğitime gereksinim duyan dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrenciye yardımcı ve yönlendirici konumdadır.

“Türkiye’de özel eğitim öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi derslerini almaktadırlar. Bu derslerle öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında, çalıştıkları kurum ve kuruluşlarda BEP için ekip oluşturulması,

ekipler arası koordinasyonun sağlanması ve işbirliğinin sağlanması, BEP'in hazırlanması ve uygulanması konularında liderlik rolünü üstlenebilecekleri düşünülmektedir.”(Bakkaloğlu ve diğerleri, 2017).

“Eğitsel tanılama, yetersizlikten etkilendiği tespit edilen öğrencinin, gelişim ya da disiplin alanlarında yapabildiklerinin, yani yeterliliklerinin belirlenerek gereksinimlerinin ortaya çıkarılmasıdır.”(BEP,2004).Bu süreçte eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi oluşturulmalıdır. Bu üyelerin görev ve sorumlulukları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı 'nda (2004) belirtilmiştir.

“İşbirliği ile öğrenme araştırmalarının daha çok özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasını sağlamak amacıyla okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim seviyelerinde genel eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Garcia-Valcárcel, Basilotta ve López Salamanca (2014) yapmış oldukları çalışmada ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin sınıf içi işbirliği ile öğrenme yöntemine ilişkin bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıf içi uygulamalara katkılarını araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine dayalı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi bulgularına göre öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkinlikleri işbirliği ile gerçekleştirmede çok önemli bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler işbirliği ile öğrenmenin; sosyal beceriler, problem çözme, özgüven, sorumluluk alma becerilerinde kendilerine olumlu yönde farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir.”(Bakkaloğlu ve diğerleri, 2017).

“Kendine güvensizlik büyük ölçüde hatalı anne-baba ve öğretmen tutumlarından kaynaklanmaktadır. İlgisiz, otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergileyen anne-baba ve öğretmenler çocukta kendine güven duygusunu zedelemektedir. Evde ve okulda çocuğa o yokmuş ve önemli değilmiş gibi davranılması, onun duygu ve düşüncesini hiçe sayarak sürekli

cezalandırıcı, sert ve korkutucu davranış sergilenmesi ya da bunun tersi olarak onun istediği her şeyin yerine getirilmesi; onda kendine güvensizliğe neden olacaktır.”(Kaya, 2004).

Özgüvene sahip olmak çocuğa, yaşamında sağlıklı iletişimin kapısını açacaktır. İyi yaptığı şeyler için övülen, büyükleri tarafından sevgi gören; fikirlerine değer verilen ve önemsenen, güven duyulan ve sorumluluklar verilen, yaptığı hataya da yer verilen ve olduğu gibi kabul edilen çocuğun kendine özgüveni artar. İhtiyaçları karşılanmayan çocuk yaşadığı çevre ve okul içinde problemlere neden olur. Sağlıklı dil gelişimi açısından öğrenme ortamı içerisinde olumsuzluk yaratacak davranışlardan uzak durulmalıdır.

“Temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle yükümlü olan sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerin konuşma bozukluklarının tespit ve tedavi süreçleriyle de ilgilenmek, bazen tedavi etmeye çalışmak bazen de rehberlik etmek durumundadırlar. Bu açıdan bakıldığında bu öğretmenlerin konuşma bozukluklarıyla ilgili farkındalıklarının artırılması önemlidir.” (Erdem, 2013).

Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuk için gündelik hayattan aktiviteler seçilmeli, etkinlikler ilgisini çekmediğinde değiştirilmelidir. Daha fazla iletişim kurması sağlanmalı, rica etme ve soru sormaya girişimi teşvik edilmelidir. Konuşması bölünmemeli, ona yeterli süre tanınmalıdır. Sınıf içerisinde dil ve konuşma bozukluğu türüne uygun bir şekilde oturmalı, öğretmenle iletişim kurabileceği pozisyonda bulunmalıdır.

İnsanlar arasındaki iletişimin en temel yöntemi olan dil ve konuşma gelişimi çocuğun bilişsel, akademik ve sosyal gelişimini de etkiler. Bu nedenle dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir çocuk erken dönemde değerlendirmeye alınmalı ve erken dönemde tedaviye başlanmalıdır. Öğretmenlere ve yöneticilere bu süreçte önemli görevler düşmektedir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi çocukların %8'inin konuşmasının gecikmesi yönünden kalıtsal etkiye sahip olduğunu gösteren bir çalışma (Rice ML. Toward Epigenetic and Gene Regulation Models of Specific Language İmpairment: Looking For Links Among Growth, Genes, and İmpairments. J Neurodev Disord. 2012; 4: 27) yayınlanmıştır. Dil ve konuşma gelişiminde erkeklerde daha fazla risk olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaya göre dilin gelişimini etkileyen etmenler Tablo 2.14.1.de gösterilmiştir.

Tablo 2.14.1. Dilin Gelişimini Etkileyen Etmenler

1. "Kalıtım	8. Eğitim
2. Zeka	9. Kardeş sayısı
3. Duyusal normallik	10. Anne babanın eğitimi
4. Sosyal çevre	11. Ebeveyn veya bakıcını tutumu
5. Fiziksel kapasite	12. Çocuğun kişiliği
6. Uzun hastalık dönemleri	13. Oynanan oyunlar
7. Prematürite	14. Sosyoekonomik durum"

Kaynak: http://acibadem.dergisi.org/uploads/pdf/pdf_AUD_375.pdf

Duru, Akgün ve Maviş'in (2018) "Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalığın Belirlenmesi" isimli çalışmasında, toplumdaki bireylerin dil ve konuşma terapisi mesleği hakkındaki farkındalık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde yaşayan 18-70+ yaş aralığındaki 224 katılımcıya 31 maddeden oluşan bir anket uygulaması yapılmıştır. Çalışmaya göre, farkındalık düzeyinin eğitim, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış, genel olarak dil ve konuşma terapisi mesleğinin bilinirliğinin yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Türk Nöroloji Derneği tarafından yayımlanan Tanrıdağ'ın (2009) Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları makalesinde, sağlık alanında nörolojik bilimlerde konuşma ve dil

bozukluklarına verilen önemin beklenilenden çok daha az olduğunu, nörolojik bilimlerde konuşma ve dil bozukluğunun “üvey evlat” olarak nitelendirildiği belirtilmiş, yıllar içinde görülen, nörolojide konuşma ve dil bozukluklarına yeterince önem verilmediği üzerinde durulmuş, her gün karşımıza çıkan ve birçok hastası olan bu konuya yeterince önem verilmesi beyinle ilgili bilgilerimizin artmasına yardımcı olacağı anlatılmıştır.

Yaşa'nın (2019) “Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Özgül Dil Bozukluğu Bulunan Çocukların Dil Kullanım Bilgisinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında, 36-48 ay arası normal dil gelişimi (NDG) gösteren çocuklar ile 48-60 ay arası Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) olan çocukların sözcük dağarcığı ile morfolojik (biçimbilgisel) ve sentaktik (sözdizimsel) gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada, Özgül Dil Bozukluğu bulunan çocukların, normal dil gelişimi olan çocuklarla benzer dil gelişim basamaklarını takip ettiği sonucuna ulaşılmış, Özgül Dil Bozukluğu olan çocukların dil gelişim sürecinin çok daha geriden ve yavaş bir şekilde ilerlediği belirlenmiştir.

Cangi, Selman, Işıldar ve Yıldırım'ın (2018) “Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, Ocak 2014-Ocak 2018 tarihleri arasında bir dil ve konuşma bozuklukları merkezine dil gecikmesi şikâyetiyle başvuran 24-47 ay arasındaki 119 vakanın ifade edici sözcük dağarcıkları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre toplam ad, eylem ve toplam sözcük sayısı bakımından kızların sözcük dağarcıklarının erkeklerden yüksek bulunmuş, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş grupları arasında ise eylem, toplam sözcük sayısı ve toplam ad bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Oğuz, Özkaraalp, Erim, İnan ve Başaran'ın (2019) “Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Değerlendirme ve Müdahalesinde Türkiye ve Amerika'nın Karşılaştırılması” isimli çalışmasında, 8 soruluk Türkçe ve İngilizce iki eşdeğer anket 312 katılımcıya uygulanmıştır.

Çalışmada dil ve konuşma terapistliği mesleğinin yeni olduğu Türkiye ile mesleğin daha eski bir geçmişe sahip olduğu Amerika'daki değerlendirme ve müdahale yaklaşımlarının mesleğin diğer çalışma alanlarına yönelik katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma sonucuna göre Türkiye ve Amerika'da Gecikmiş Dil Konuşma ve Özgün Dil Bozukluğu şüphesiyle gelen kişilerin yönlendirildiği uzmanlar farklılık göstermektedir. Türkiye'de yönlendirme öncelikli olarak çocuk psikiyatrisine yapılmaktadır. Amerika'da değerlendirme için yönlendirme ağırlıklı olarak psikoloğa, ardından özel eğitim uzmanına yapılmaktadır. Araştırmaya göre, iki ülkedeki değerlendirme araçları karşılaştırıldığında ise, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Güven'in (2009) Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'un Test Of Early Language Development-Third Edition (TELD-3) Türkçeye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması tezinde, "Test Of Early Language Development-Third Edition (TELD-3) testi farklı yaş gruplarından ve farklı demografik gruplardan toplam 359 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular, TELD-3:T'nin uyarlama standartlarına bağlı, yanlılığı asgari düzeyde, yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir erken dil gelişimi testi olduğunu ortaya koymuştur."(Güven,2009).

Bengisu ve Gerçek'in (2019) Türkiye'de Yutma Bozuklukları ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi isimli çalışmasında, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı esas alınarak ilgili tezler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, 1979-2018 yılları arasında yazılmış 75 lisansüstü teze ulaşılmış ve erişime açık olan 45 tez değerlendirilmiştir. "Bu alanda yapılan lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun tıpta uzmanlık tezlerini oluşturduğunu, en fazla çalışmanın Nöroloji ve Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Anabilim Dallarında yapıldığı, yutma bozukluklarının değerlendirilmesi ve tedavisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün diğer disiplinler tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir." (Bengisu ve Gerçek, 2019).

Çakan ve Gül'ün (2018) “Ses Eğitiminde Kullanılan Nefes ve Ses Egzersizlerinin Konuşma Bozukluklarının Giderilmesinde Kullanılabilirliği” isimli çalışmasında, özel eğitimde konuşma bozukluklarının tedavisinin bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bu süreçte alanında uzman kişiler ile çalışılmasının önemine değinilmiştir. Konuşma bozukluklarının tedavisinde ses, şarkı söyleme ve nefes çalışmalarının etkisinin önemli olduğu, ancak bu eğitimin sadece özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmeyip müzik öğretmenlerinin de bu sürece katılmalarının gerekli olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmen atamalarının, müzik öğretmenlerinin Rehberlik Araştırma Merkezileri'nde de görev alacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir. Müzik eğitimi ana bilim dallarının özel eğitim müzik öğretmenliğini de içine alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmış ve öneri olarak getirilmiştir. Böylece, branşlar arasındaki bütünsellik vurgulanmıştır. Bu çalışma, ilkokulda görev alan tüm yönetici ve öğretmenlerin bu tez çalışmasında alınmasını açıklayıcı bir makale olduğundan literatüre alınmıştır.

Koçyiğit vd. (2017)'nin “Konuşması Geciken Çocuğa Yaklaşım Prensipleri” isimli çalışmasında, dil ve konuşma gelişiminin akademik ve sosyal yaşamdaki başarının yanında bilişsel gelişimi de etkilediği belirtilmiş, bu nedenle dil ve konuşma geriliği olan çocukların erken dönemde değerlendirmeye ve tedaviye alınmasının önemi vurgulanmıştır.

Erdem'in (2013) “Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları” isimli çalışmasında, temel olan dil becerilerinin geliştirilmesinden sorumlu olan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin konuşma bozukluklarının tedavisi ve tespiti ile ilgili durumlarda rehber olmaları gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerin konuşma bozuklukları ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiği bahsedilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, “mahalli ağızla konuşmak” ifadesi, dil ve konuşma bozukluğu şeklinde alınmıştır. Kullanılan bölgesel kelimeleri dinleyen konumundaki kişi anlamadığı için bu kişi konuşmayı algılamada zorlanacaktır. Bu tür bir

bozukluğun giderilmesinde kişinin yazılı dille iletişim kurmasının sağlanması ve edebi eserlerden yararlanarak bu kelimelerin kişiye kazandırılması önerilmiştir.

Erdener'in (2009) "Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış" isimli çalışmasında, eğitim metotlarının çocuğun sadece var olan olgunlaşma düzeyine bağlı eğitimini hedeflediği, çocuğun var olan olgunlaşma düzeyinin üzerinde başarılı olamayacağına dair olan inancın, onun ilerlemesinin önüne geçtiğinden bahseder. Bu fikirle aynı doğrultuda olarak yapılan çıkarımlar sonucunda zihinsel engelli çocuklara, içinde buldukları eğitim düzeyine göre eğitim verildiğini ve bu tür çocukların bu nedenle soyut düşünceye geçemediklerini belirtmiştir.

Öge'nin (2004) "İlköğretim 1.Basamak Dönemi Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının Öğretmenlerden Bilgi Alma Yoluyla Belirlenmesi" tezinde, 11 okuldan 77 katılımcıya ulaşılmıştır. Genel olarak tüm sorunlarda sınıf düzeyi arttıkça, sorunlara rastlanma sıklığının azaldığı görülmüş ve dil ve konuşma sorunlarının görülme yüzdesi %5.56 olarak bulunmuştur.

Topbaş'ın (1994) "Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi" tezinde, araştırmaya katılan dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ses dağarcıklarının sınırlı olduğu görülmüş, dil ve konuşma bozukluğu bulunan çocuklardaki sesbilgisel işlemlerin çoğunun çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler olduğu, ancak bu işlemlerin gecikmeli olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Kayseri İl Merkezinde 7-12 Yaş Grubu Çocuklarda Enürezis Nokturna, Kekemelik ve Tik Bozukluğu Prevalans İlişkisi" araştırması, Kayseri ili kentsel kesiminde 7-12 yaş grubundan 500 öğrenciye anket yöntemi ile uygulanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 104 (%20.8)'ünde enürezis nokturna; 19 (%3.8)'unda kekemelik tespit edilmiştir. Tik bozukluğu oranı genelde %2.6 olarak bulunmuştur. Bu bozuklukların aynı anda bulunması anlamlı

bulunmamış olup genelde bir bozukluk, nadiren iki bozukluğun söz konusu olabileceği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çelebi'nin (2005) "Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarının Belirlenmesi" tezinde, ebeveynlerin, çocuklarının almış oldukları dil ve konuşma terapisine yönelik hizmete karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Genel anlamda ebeveynlerin konuşma terapisi ve bilgilendirilmede yarar sağlama konusunda olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin'in (2016) "İlkokul Öğrencilerinde Dil ve Konuşma Bozukluğunun Öğrencilerin Özgüvenleri Üzerine Etkisi: 50.Yıl Ortaokulu ve Dilkonmer Örneği" tezinde, dil ve konuşma bozukluğu bulunan ilkokul öğrencilerinin özgüvenlerine bakıldığında, dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere göre daha düşük özgüvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Toğram'ın (2006) "Bir Üniversite Merkezinde Dil ve Konuşma Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Müşteri Memnuniyeti" tezinde, müşterilerin dil ve konuşma terapisi hizmetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, memnuniyet durumunun eğitim düzeyine, cinsiyete, yaşa, tanıya ve sosyal güvenlik kurumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karacaoğlu'nun (2008) "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" tezinde, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalarda da belirtildiği üzere, dil ve konuşma bozukluğu yaygın ve sık görülen bir bozukluktur. Doğru bir şekilde iletişim kurulabilmesi ve ciddi sorunların ortaya çıkmaması için erken tedavi ve değerlendirme önemlidir. Bu açıdan, öğretmen ve yöneticilerin farkındalık

düzeyleri artarsa dil ve konuşma bozukluğu alanında gerekli yönlendirmeler zamanında yapılabilecektir.

Dil ve konuşma bozukluğu alanında yasal bir sınıflandırma bulunmadığından, anketteki dil ve konuşma bozukluğu türleri çalışması yapılırken ASHA, kaynak kitaplar, öğretim elemanları ile dil ve konuşma terapistlerinin sınıflandırmalarından yararlanılmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modeli araştırmalar araştırmaya konu olan nesne, kişi ya da olayların durumunu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeye çalışan araştırmalardır.”(Karasar,1984,s.79). Öğretmenlerin ve yöneticilerin dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için öğretmenler ve yöneticilerden yapılandırılmış anket yolu ile veriler toplanmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy ilçesi resmi ilkokullarından seçilen 12 okul oluşturmaktadır. Çalışma için seçilen okullar; *İSTEK Barış İlkokulu, Merdivenköy Semiha Şakir İlkokulu, Göztepe İlkokulu, İlhami Ahmed Örnekal İlkokulu, Zühtüpaşa İlkokulu, Erenköy Şehit Orhun Göytan İlkokulu, Turhan Mediha Tansel İlkokulu, Mustafa Aykın İlkokulu, Kalamış Şehit Murat Özyalçın İlkokulu, Öğretmen Harun Reşit İlkokulu, İbrahim Öktem İlkokulu ve Anakent Koleji*'dir. 10 resmi 2 özel okul çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü' den izin alınmıştır. Öğretmenler araştırmaya, gönüllülük esası ile katılım göstermişlerdir. Araştırmada tüm okullardan gönüllü toplam 131 katılımcıya ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçlarını belirlemek için öncelikle dil ve konuşma bozukluğu ve türleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendikten sonra seçilen veri toplama aracının yapılacak araştırmada kullanılabilirliğine dair, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ve akademisyenlerden uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı “Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Aşağıda çalışmada kullanılan veri toplama aracı ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma verileri güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapıldığında güç kazanır. “Güvenirlik ve geçerlik kavramları bilimsel ölçüm ve araştırmalarda çoğunlukla birlikte kullanılmaktadır ve bu kavramlar bize herhangi bir şeyin uygun ve sağlam olduğu hakkında bilgi verir.” (Şencan, 2005). “Geçerlik ile güvenilirlik arasında birbiriyle iç içe geçmiş, bazı noktalarda kesişen ve bazılarında ayrılabilen bir ilişki vardır. Geçerlik olmadan güvenilirlikten söze edilemez; fakat geçerlik güvenirliliği de kapsayabilmektedir.” (Erkuş, 2006).

Bu araştırmada anket maddelerinin ölçmek istenen niteliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla, kapsam geçerliği için özel eğitim ve program geliştirme uzman görüşü alınmıştır. Dil ve anlatım açıklığı için iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri ile yaş, cinsiyet, en son mezun olunan üniversite-bölüm-diğer, mesleki kıdem, görev türü, kurum türü, branş, kaynaştırma ile ilgili eğitim alınıp alınmaması, dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili eğitim alınıp alınmaması, dil ve konuşma bozukluklarına

sahip öğrencinin olması ve olmaması durumu, çalışılan kurumda dil ve konuşma terapistinin bulunması ve bulunmaması durumu, önceden dil ve konuşma terapistiyle çalışması ve çalışmaması durumu, özel eğitim derslerinin alınması ve alınmaması durumu, özel eğitim sertifikasının bulunması ve bulunmaması durumu ve dil ile konuşma bozuklukları türleri arasındaki ilişkiler incelendiği için, kişisel bilgi formunda bu değişkenler ile ilgili maddeler yer almıştır.

3.3.3.Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri Anketi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Anket 5’li likert tipi derecelendirilmiş 25 sorudan oluşmaktadır.

Anket, kendi içerisinde 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda verilmiştir:

-Dil ve konuşma bozuklukları bilgisi

-Dil ve konuşma bozukluklarına karşı farkındalık

-Öğretimi düzenleme ve sınıf yönetimi bilgisi

Dil ve konuşma bozuklukları bilgisi 11 madde, dil ve konuşma bozukluklarına karşı farkındalık 7 madde, öğretimi düzenleme ve sınıf yönetimi bilgisi 7 maddeyi içermektedir.

Anket maddeleri 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan okul yöneticisinin ve öğretmenin, o maddedeki eylemi gerçekleştirme derecesini göz önünde bulundurarak cevap vermesine göre hazırlanmıştır. Maddelerin içerdiği derecelendirme sıklıkları; “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”,

“Kesinlikle katılıyorum” seviyelerindedir. Bu seviyeler; “Kesinlikle katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Kesinlikle katılmıyorum=1” olarak puanlanmıştır. Toplam anket puanı, 25 maddeye verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formları çoğaltılmış ve gönüllü olarak katılmak isteyen İstanbul İli Anadolu Yakası'nın Kadıköy ilçesindeki 12 resmi öğretim kurumunda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırma önerisinin, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmasından sonra izin belgesi alınarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılının II.dönemi veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ve okulların yöneticilerine araştırmanın konusu, anketin içeriği ve uygulanması konularında bilgi verilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için isimleri alınmamıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için bilgisayarda SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır.Verilerin çözümlenmesi amacıyla betimleyici istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 0.05'ten küçük ($p<0.05$) bulunduğunda, değişkenlerin grupları arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Anket verilerine ilişkin normallik testi Tablo 3.5.1.de verilmiştir.

Tablo 3.5.1. Anket Maddeleri Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
Anket Maddeleri	,078	131	,048	,910	131	,000

Tablo 3.5.1.de Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda (0,48, $p < .05$) bulunmuştur. Normallik testi sonucunda anket maddelerinin Box Plot'ının orta düzlemde bulunduğu görülmüş, ancak histogramın ve Q-Q Plot'ın normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre anket maddeleri normal dağılmadığı için araştırma sonuçları non-parametrik testler kullanılarak yorumlanmıştır.

Anket maddelerinin homojen dağılımı Tablo 3.5.2.de verilmiştir.

Tablo 3.5.2. Anket Maddelerinin Homojen Dağılımı

	Levene Testi İstatistik Değeri	df1	df2	Sig.
Anket Maddeleri	1,508	4	126	,204

Tablo 3.5.2.de (0,204, $p > .05$) bulunmuştur. Anket maddelerinin homojen dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.6.Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin demografik veriler Tablo 3.6.1.de verilmiştir.

Tablo 3.6.1. Araştırma Grubunun Özelliklerine İlişkin Demografik Veriler

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
(20-29) yaş	7	5,3
(30-39) yaş	38	29,0
(40-49) yaş	41	31,3
(50-59) yaş	33	25,2
(60 yaş ve üstü)	12	9,2
<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	100	76,3
Erkek	31	23,7
<i>En Son Mezun Olunan Üniversite</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hiçbiri	15	11,5
Özel Üniversite	18	13,7
Devlet Üniversitesi	98	74,8
<i>En Son Mezun Olunan Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hiçbiri	18	13,7
Ön Lisans	3	2,3
Lisans	86	65,6
Yüksek Lisans	23	17,6
Doktora	1	0,8
<i>Diğer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hiçbiri	112	85,5
Eğitim Enstitüsü	7	5,3
Açık Öğretim	10	7,6
Lise Mezunu	2	1,5
<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
(1-9) yıl	15	11,5
(10-19) yıl	40	30,5
20 yıl ve üstü	76	58,0
<i>Görev Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yönetici	11	8,4
Öğretmen	120	91,6

Tablo 3.6.1. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 41'i (%31,3) “40-49 yaş” grubunda, 38'i (%29,0) “30-39 yaş” grubunda, 33'ü (%25,2) “50-59 yaş” grubunda, 12'si (%9,2) “60 yaş ve üstü” grupta, 7'si (%5,3) “20-29 yaş” grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde ise çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 100'ü (%76,3) “kadın” grubu, 31'i (%23,7) “erkek” grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların üniversite eğitim bilgisine ilişkin veriler toplanırken en son mezun oldukları üniversiteyi yazmaları istenmiştir. Üniversite mezunu olmayan eğitimciler “hiçbiri” seçeneği olarak değerlendirilmiştir. Üniversite mezunu olmayan eğitimcilerin ankette “Eğitim Düzeyi” bölümünde yer alan “Diğer” kısmına açıklama yazmaları beklenmiştir.

Buna göre veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 98'i (%74,8) “devlet üniversitesi” grubunda, 18'i (%13,7) “özel üniversite” grubunda, 15'i (%11,5) “hiçbiri” grubunda yer almıştır.

Katılımcıların en son mezun oldukları bölüm bilgileri incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 86'sı (%65,6) “lisans” grubunda, 23'ü (%17,6) “yüksek lisans” grubunda, 18'i (%13,7) “hiçbiri” grubunda, 3'ü (%2,3) “ön lisans” grubunda, 1'i (%0,8) “doktora” grubunda yer almaktadır.

Çalışma grubunun eğitim düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların 112'si (%85,5) “hiçbiri” (üniversitenin ön lisans-lisans, yüksek lisans, doktora gruplarından mezun olan) grubunda, 10'u (%7,6) “açık öğretim” grubunda, 7'si (% 5,3) “eğitim enstitüsü” grubunda, 2'si (%1,5) “lise mezunu” grubunda yer almaktadır.

“Mesleki Kıdem” değişkeni kendi içerisinde (1-9 yıl) , (10-19 yıl) , (20 yıl ve üstü) olarak alt gruplara ayrılmıştır. Veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 76'sı

(%58,0) “20 yıl ve üstü” grupta, 40’ı (%30,5) “10-19 yıl” grubunda, 15’i “1-9 yıl” grubunda yer aldığı görülmektedir.

“Görev türü” değişkeni (yönetici) ve (öğretmen) gruplarından oluşmaktadır. Veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 120’si (%91,6) “öğretmen” grubunda, 11’i (%8,4) “yönetici” grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.6.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türü ve Branşa İlişkin Bilgiler

<i>Kurum Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Özel okul	32	24,4
Devlet okulu	99	75,6

<i>Branş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf öğretmeni	92	70,2
İlkokulda sınıfa ait branş öğretmeni	34	26,0
Özel eğitim öğretmeni	1	,8
Psikolog	4	3,1

“Çalıştığınız Kurum Türü” değişkeni (özel okul) ve (devlet okulu) gruplarından oluşmaktadır. Veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 99’u (%75,6) “devlet okulu” grubunda, 32’si (%24,4) “özel okul” grubunda yer almaktadır.

“Branş” değişkeni kendi içerisinde (sınıf öğretmeni), (ilkokulda sınıfa ait branş öğretmeni), (özel eğitim öğretmeni) ve (psikolog) olarak gruplandırılmıştır. “İlkokulda sınıfa ait branş öğretmeni” grubunda; yabancı dil öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, bilişim teknolojileri öğretmeni, rehber öğretmen, müzik öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni etkinlik öğretmeni (bale, drama vb.) yer almıştır. Veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 92’si (%70,2) “sınıf öğretmeni” grubunda, 34’ü

(%26,0) “ilkokulda sınıfa ait branş öğretmeni” grubunda, 4’ü (%3,1) “psikolog” grubunda, 1’i (%0,8) “özel eğitim öğretmeni” grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.6.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımları

Gruplar	f	%
1.İstek Barış İlkokulu	30	22,9
2.Merdivenköy Semiha Şakir İlkokulu	9	6,9
3.Göztepe İlkokulu	20	15,3
4.İlhami Ahmed Örnekal İlkokulu	5	3,8
5.Zühtüpaşa İlkokulu	11	8,4
6.Erenköy Şehit Orhun Göytan İlkokulu	11	8,4
7.Turhan Mediha Tansel İlkokulu	11	8,4
8.Mustafa Aykın İlkokulu	11	8,3
9.Kalamış Şehit Murat Özyalçın İlkokulu	8	6,1
10.Öğretmen Harun Reşit İlkokulu	8	6,1
11.İbrahim Öktem İlkokulu	4	3,1
12.Anakent Koleji	3	2,3
Total	131	100,0

Tablo 3.6.3. incelendiğinde çalışmaya; *İstek Barış İlkokulu*’dan 30 kişi (%22,9); *Merdivenköy Semiha Şakir İlkokulu*’ndan 9 kişi (%6,9); *Göztepe İlkokulu*’ndan 20 kişi (%15,3); *İlhami Ahmed Örnekal İlkokulu*’ndan 5 Kişi (%3,8); *Zühtüpaşa İlkokulu*’ndan 11 kişi (%8,4); *Erenköy Şehit Orhun Göytan İlkokulu*’ndan 11 kişi (%8,4); *Turhan Mediha Tansel İlkokulu*’ndan 11 kişi (%8,4); *Mustafa Aykın İlkokulu*’ndan 11 kişi (%8,4); *Kalamış Şehit Murat Özyalçın İlkokulu*’ndan 8 kişi (%6,1); *Öğretmen Harun Reşit İlkokulu*’ndan 8 kişi (%6,1); *İbrahim Öktem İlkokulu*’ndan 4 kişi (%3,1); *Anakent Koleji*’nden 3 kişi (%2,3) katılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcıların kaynaştırma eğitimi, dil ve konuşma bozuklukları eğitimine ilişkin aldıkları eğitimlerin bilgileri de toplanmıştır. Bu bilgilere ilişkin veriler Tablo 3.6.4.te sunulmuştur.

Tablo 3.6.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma, Dil ve Konuşma Bozukluğu Eğitimlerine İlişkin Bilgiler

<i>Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	68	51,9
Hayır	63	48,1
<i>Dil ve Konuşma Bozukluğu Eğitimi Alma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	28	21,4
Hayır	103	78,6
<i>Çalışılan Kurumda Dil ve Konuşma Terapisti Bulunma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hayır	131	100,0
<i>Daha Önce Dil ve Konuşma Terapistiyle Birlikte Çalışma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	7	5,3
Hayır	124	94,7
<i>Özel Eğitim Dersleri Alma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	42	32,1
Hayır	89	67,9
<i>Özel Eğitim Sertifikası Bulunma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	15	11,5
Hayır	116	88,5
<i>Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencisi Bulunma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	91	69,5
Hayır	40	30,5

Veriler incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 68'i (%51,9) kaynaştırma eğitimi almıştır. Katılımcıların 63'ü (%48,1) kaynaştırma eğitimi almamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 103'ü (%78,6) dil ve konuşma bozukluğu eğitimi almamıştır. Katılımcıların 28'i (%21,4) dil ve konuşma bozukluğu eğitimi almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 131'i (%100) çalıştıkları kurumların hiçbirinde dil ve konuşma terapistinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 124'ü (%94,7) daha önce dil ve konuşma terapistiyle birlikte çalışmamıştır. 7'si (%5,3) daha önce dil ve konuşma terapistiyle birlikte çalışmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 89'u (%67,9) özel eğitim dersleri almamıştır. 42'si (%32,1) özel eğitim dersleri almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 116'sı (%88,5) özel eğitim sertifikasına sahip değildirler. 15'i (%11,5) özel eğitim sertifikasına sahiptirler.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 91'i (%69,5) eğitimcilikleri süresince dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrenciye sahip olmuşlardır. 40'ı (%30,5) eğitimcilikleri süresince dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrenciye sahip olmamışlardır.

Tablo 3.6.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğu ile İlgili Aldıkları Eğitim Türlerine İlişkin Bilgiler

Dil ve Konuşma Bozukluğu ile İlgili Alınan Eğitim Türleri	<i>f</i>		<i>%</i>	
	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
Seminer	45	86	34,4	65,6
Kurs	16	115	12,2	87,8
Lisans Programında Alınan Dersler	17	114	13,0	87,0
Lisansüstü Programda Alınan Dersler	4	127	3,1	96,9
Diğer (Seminer, kurs, lisans, yüksek lisans seçenekleri dışında alınan eğitim)	1	130	0,8	99,2

Tablo 3.6.5. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 86'sı (%65,6) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili seminer eğitimi almamıştır. Katılımcıların 45'i (%34,4) dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili seminer eğitimi almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 115'i (%87,8) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili kurs eğitimi almamıştır. Katılımcıların 16'sı (%12,2) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili kurs eğitimi almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 114'ü (%87,0) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili lisans eğitimi almamıştır. Katılımcıların 17'si (%13) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili lisans eğitimi almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 127'si (%96,9) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili lisansüstü eğitimi almamıştır. Katılımcıların 4'si (%3,1) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili lisansüstü eğitimi almıştır.

“Dil ve Konuşma Bozukluğu ile İlgili Diğer Bir Eğitim Alma Durumu” değişkeni “seminer, kurs, lisans, yüksek lisans” seçenekleri dışında herhangi bir eğitim alan eğitimciler için oluşturulmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 130’u (%99,2) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili diğer eğitimi almamıştır. Katılımcıların 1’si (%0,8) dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili diğer eğitimi almıştır. Katılımcılardan 1 kişi dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili diğer bir eğitim aldığını “lisede ÇAPA çocuk psikiyatrisinde staj yapma” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 3.6.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Türlerine Ait Bilgiler

Dil ve Konuşma Bozukluğu Türlerine Göre Öğrencisi Bulunma Durumu Sayısı	<i>f</i>		<i>%</i>	
	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
Kekemelik	66	65	50,4	49,6
Hızlı bozuk konuşma	19	112	14,5	85,5
Artikülasyon bozuklukları ve fonolojik bozukluk	41	90	31,3	68,7
Afazi	4	127	3,1	96,9
Dizartri	6	125	4,6	95,4
Konuşma apraksisi/dispraksisi	8	123	6,1	93,9
Dudak-damak yarıklığına bağlı sorunlar	21	110	16,0	84,0
Ses bozuklukları	13	118	9,9	90,1
İşitme sorunlarına bağlı dil ve konuşma sorunları	15	116	11,5	88,5
Gecikmiş dil ve konuşma	33	98	25,2	74,8
Özgün dil bozukluğu	9	122	6,9	93,1
Öğrenme bozukluğuna bağlı dil ve konuşma bozukluğu	24	107	18,3	81,7
Otizme bağlı dil ve konuşma bozukluğu	24	107	18,3	81,7
Zihinsel engele bağlı dil ve konuşma bozukluğu	15	116	11,5	88,5
Edinilmiş beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozukluğu	3	128	2,3	97,7
Yabancı dilin kullanımı ve iki lisanlılık	20	111	15,3	84,7

Tablo 3.6.6. incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 66'sı (%50,4) kekemelik türünde öğrenciye sahip olmuşlardır. 65'i (%49,6) kekemelik türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 112'si (%85,5) hızlı bozuk konuşma türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 19'u (%14,5) hızlı bozuk konuşma türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 90'ı (%68,7) artikülasyon (sesletim) bozuklukları ve fonolojik (sesbilgisel) bozukluk grubu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 41'i (%31,3) artikülasyon (sesletim) bozuklukları ve fonolojik (sesbilgisel) bozukluk grubu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 127'si (%96,9) afazi türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 4'ü (%3,1) afazi türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 125'i (%95,4) dizartri türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 6'sı (%4,6) dizartri türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 123'ü (%93,9) konuşma apraksisi/dispraksisi türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 8'i (%6,1) konuşma apraksisi/dispraksisi türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 110'u (%84) dudak-damak yarıklığına bağlı sorun türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 21'i (%16) dudak-damak yarıklığına bağlı sorun türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 118'i (%90,1) ses bozuklukları türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 13'ü (%9,9) ses bozuklukları türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 116'sı (%88,5) işitme sorunlarına bağlı dil ve konuşma sorunu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 15'i (%11,5) işitme sorunlarına bağlı dil ve konuşma sorunu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 98'i (%74,8) gecikmiş dil ve konuşma türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 33'ü (%25,2) gecikmiş dil ve konuşma türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 122'si (%93,1) özgün dil bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 9'u (%6,9) özgün dil bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 107'si (%81,7) öğrenme bozukluğuna (disleksi) bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 24'ü (%18,3) öğrenme bozukluğuna (disleksi) bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 107'si (%81,7) otizme bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 24'ü (%18,3) otizme bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 116'sı (%88,5) zihinsel engele bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 15'i (%11,5) zihinsel engele bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 128'i (%97,7) edinilmiş beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 3'ü (%2,3) edinilmiş beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 111'i (%84,7) yabancı dilin kullanımı ve iki lisanlılık (bilingualizm) bağlı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır. 20'si

(%15,3) yabancı dilin kullanımı ve iki lisanlılık (bilingualizm) bağılı dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmuşlardır.

Diğer değişkende, “kekemelik, hızlı bozuk konuşma, artikülasyon ve fonolojik bozukluk, afazi, dizartri, konuşma apraksisi/dispraksisi, dudak-damak yarıklığına bağılı sorunlar, ses bozuklukları, işitme sorunlarına bağılı konuşma sorunları, gecikmiş dil ve konuşma, özgün dil bozukluğu, disleksi, otizme bağılı dil ve konuşma sorunları, zihinsel engele bağılı dil ve konuşma sorunları, edinilmiş beyin hasarına bağılı dil ve konuşma sorunları, yabancı dilin kullanımı ve bilingualizm” dışında dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrenciye sahip olma durumu ele alınmıştır. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 131’i (%100) diğer dil ve konuşma bozukluğu türünde öğrenciye sahip olmamışlardır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin eğitimci görüşleri ele alınmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan çalışmanın ilk bölümü olan “*Kişisel Bilgi Formu*” nda yer alan *değişkenler* (yaş, cinsiyet, en son mezun olunan üniversite, en son mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, görev türü, çalışılan kurum türü, branş, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alıp almama durumu, dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili eğitim alıp almama durumu, eğitim alınmışsa ne tür bir eğitim alındığı, çalışılan kurumda dil ve konuşma terapistinin bulunması ve bulunmaması durumu, önceden dil ve konuşma terapistiyle çalışılması ve çalışılmaması durumu, özel eğitim derslerinin alınması ve alınmaması durumu, özel eğitim alınmışsa kaç ders alındığı, özel eğitim sertifikasının bulunulması ve bulunulmaması durumu, dil ve konuşma bozukluklarına sahip öğrencinin bulunması ve bulunmaması durumu, dil ile konuşma bozuklukları türleri) “*kişisel bilgi formu değişkenleri*” olarak adlandırılmıştır. Bu değişkenler *bağımsız değişken* olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü olan “Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri Anketi”nde yer alan maddelerin tümü “*eğitimci görüşleri değişkeni*” olarak adlandırılmıştır.

Anket maddeleri kendi içerisinde 3 alt boyuta ayrılmıştır. Dil ve konuşma bozuklukları bilgisi alt boyutu “*bilgi maddeleri*”, dil ve konuşma bozukluklarına karşı farkındalık alt boyutu “*düşünce maddeleri*” , öğretimi düzenleme ve sınıf yönetimi bilgisi alt boyutu “*tutum maddeleri*” olarak adlandırılmıştır. “Bilgi, düşünce ve tutum maddeleri” *sürekli değişken* olarak ele alınmıştır. Bu maddeler aynı zamanda *bağımlı değişken* olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu soruya yanıt verebilmek için katılımcılara “Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri Anketi” uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarına sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Buna göre anket maddelerine verilen yanıtlara ilişkin veriler Tablo 4.1.de sunulmuştur.

4.1.Problem Cümlesine Ait Bulgular

Problem cümlesine ait bulgular Tablo 4.1.1.de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşlerine İlişkin Veriler

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Dil ve konuşma bozukluklarının türleri hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	7	5,3	34	26,0	30	22,9	53	40,5	7	5,3
2.Öğrencimin dil ve konuşma performansının, yaşlarından farklı olduğunu anlayabilirim.	1	0,8	2	1,5	6	4,6	82	62,6	40	30,5
3.Öğrencime, ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabilirim.	1	0,8	5	3,8	20	15,3	74	56,5	31	23,7

4.Normal bir akışta ve ritimde konuşamayan öğrencimi tanıyabilirim.	1	0,8	1	0,8	2	1,5	76	58,0	51	38,9
5.Dil ve konuşma bozukluğu tanısı koyulmuş öğrencimin terapisti ile işbirliği içinde olmam gerektiğini düşünüyorum.	2	1,5	-	-	5	3,8	44	33,6	80	61,1
6.Öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarını araştırarak bilgi sahibi olmaları gerektiğine inanıyorum.	1	0,8	-	-	3	2,3	74	56,5	53	40,5
7.Dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuğun ailesi ile işbirliği içinde olmam süreci hızlandırır.	1	0,8	-	-	1	0,8	44	33,6	85	64,9
8.Dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmayı isterim.	2	1,5	8	6,1	21	16,0	48	36,6	52	39,7
9.Sınıfta/okulda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunması beni kaygılandırmaz.	18	13,7	14	10,7	15	11,5	50	38,2	34	26,2
10.Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencim için yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibiyim.	5	3,8	28	21,4	36	27,5	46	35,1	16	12,2
11.Dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler hakkında bilgi sahibiyim.	5	3,8	27	20,6	37	28,2	45	34,4	17	13,0
12.Sınıf veya okul içerisinde diğer öğrencilerin, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciyi küçük düşürecek davranışlarını engellemem gerektiğine inanıyorum.	-	-	3	2,3	3	2,3	36	27,5	89	67,9

13.Çocuğun dil ve konuşma performansında, küçük yaşlardaki teşhis ve tedavinin etkisi önemlidir.	1	0,8	1	0,8	5	3,8	40	30,5	84	64,1
14.Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı, ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabilir.	-	-	2	1,5	14	10,7	52	39,7	63	48,1
15.Dil gelişimi yavaş olan çocukların bu probleme ek olarak, sosyal becerilerinde de gerilik görülebileceğini tahmin edebilirim.	-	-	4	3,1	20	15,3	67	51,1	40	30,5
16.Dil ve konuşma performansı düşük olan çocuk, arkadaşları ile iletişim kuramadığında içine kapanabilir.	1	0,8	4	3,1	3	2,3	64	48,9	59	45,0
17.Dil ve konuşma sorunu, çocuğun uyum problemi yaşamasına, okula gitmek istememesine neden olabilir.	-	-	2	1,5	12	9,2	66	50,4	51	38,9
18.Diğer öğrencilerin, dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencimin konuşmasını kesmesine izin vermemeliyim.	3	2,3	-	-	-	-	50	38,2	78	59,5
19.Sözel derslerdeki okuma ve yazma etkinliklerini, dil ve konuşma sorununa göre yapılandırmalıyım.	-	-	7	5,3	18	13,7	59	45,0	47	35,9
20.Ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemem gerekir.	2	1,5	8	6,1	13	9,9	63	48,1	45	34,4

21.Sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemeliyim. (örneğin, işitme engelli öğrenme güçlüğü)	1	0,8	1	0,8	11	8,4	61	46,6	57	43,5
22.Dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencime yönergeler verirken, konuşma hızımı ve tonlamamı kontrol etmeliyim.	-	-	2	1,5	4	3,1	57	43,5	68	51,9
23.Kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencime, bol bol konuşma fırsatı vermem gerekir.	-	-	1	0,8	12	9,2	64	48,9	54	41,2
24.Uygun kelime bulmak ve kullanmak için yeterli zamanı olduğu konusunda dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencime güven vermeliyim.	-	-	1	0,8	4	3,1	54	41,2	72	55,0
25.Diğer öğrencilere, dil ve konuşma bozukluğu olan arkadaşına karşı hoşgörülü olmaları gerektiği konusunda bilgilendirme yapmalıyım.	-	-	1	0,8	4	3,1	49	37,4	77	58,8

Tablo 4.1.1.de ankette bulunan maddelerin “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçeneklerine göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir. Buna göre “katılıyorum” seçeneği eğitimciler tarafından en çok tercih edilen seçenek olmuştur. Eğitimciler tarafından en az tercih edilen seçenek %39.8 ile “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği olmuştur. “Sınıfımda/okulumda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunması beni kaygılandırmaz.” maddesi %13.7 ile “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine ait en çok tercih edilen madde olmuştur. 9 maddede

(12,13,14,15,17,19,22,23,24 ve 25.maddeler) bu seçenek hiç tercih edilmezken 8 maddede (2,3,4,6,7,13,16 ve 21.maddeler) sadece %0.8 tercih edilmiştir.

4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. Alt Problem 1: Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre nasıldır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.1.de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Yanıtlara İlişkin Bilgiler

Sıralamalar (Ranks)				
	Cinsiyet	N	Grup Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Sıra Ortalamalarının Karesi (Sum Of Ranks)
Anket Maddeleri	Kadın	100	69,84	6984,00
	Erkek	31	53,61	1662,00

Test İstatistikleri

	Anket Maddeleri
Mann-Whitney U	1166,000
Wilcoxon W	1662,000
Z	-2,081
Asymp. Sig. (2-tailed)	,037

Katılımcıların vermiş oldukları anket maddelerine ilişkin cevapların, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek adına Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

(0.037, $p < .05$) bulunduğundan cinsiyet değişkenine göre katılımcıların verdikleri anket maddeleri ile ilgili cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamalarına (mean rank) bakıldığında kadınların grup sırası ortalaması 69.84, erkeklerin grup sırası ortalaması 53.61 olarak bulunmuştur. Buna göre, kadınların grup sıra ortalaması erkeklerin grup sıra ortalamasından daha fazladır. Bu nedenle, cinsiyet değişkenine göre anket maddelerine verilen cevapların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.Alt Problem 2: Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozuklukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre nasıldır?” şeklinde yapılandırılmış olup ikinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.2.2.1.de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler

Sıralamalar (Ranks)

	Mesleki Kıdem	N	Grup Sıra Ortalaması (Mean Rank)
Anket Maddeleri	1-9 sene	15	89,13
	10-19 sene	40	69,56
	20 sene ve üstü	76	59,56

Test İstatistikleri

	Anket Maddeleri
Chi-Square	8,122
df	2
Asymp. Sig.	,017

Katılımcıların vermiş oldukları anket maddelerine ilişkin cevapların, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek adına Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

(0.017, $p < .05$) bulunduğundan mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların verdikleri anket maddeleri ile ilgili cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamalarına (mean rank) baktığımızda; (1-9) sene mesleki kıdeme sahip grubun sıra ortalaması 89.13, (10-19) sene mesleki kıdeme sahip grubun sıra ortalaması 69.56, (20 sene ve üstü) mesleki kıdeme sahip grubun sıra ortalaması 59,56 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre mesleki kıdem grupları arasında fark olduğu, mesleğin ilk 10 yılında bulunan katılımcıların sıra ortalamasının daha yüksek olduğu; mesleğin ilerleyen senelerinde katılımcıların sıra ortalamasının düştüğü sonucuna varılmıştır.

4.2.3. Alt Problem 3: Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna ilişkin alınan eğitimin türü değişkenine göre anket maddelerine verdikleri cevaplar nasıldır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.2.3.1.de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.3.1.Dil ve Konuşma Bozukluğuna İlişkin Alınan Eğitimin Türü Değişkenine Göre Anket Maddelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler

Test İstatistikleri	
	Ölçek Maddeleri
Chi-Square	25,630
df	10
Asymp. Sig.	,004

Sıralamalar (Ranks)

	Alınan Eğitimin Türü	N	Grup Sıra Ortalaması (Mean Rank)	
Anket Maddeleri	Seminer	27	55,91	
	Kurs	7	80,79	
	Lisans	8	78,69	
	Hiçbiri	70	61,34	
	Seminer-Lisans	7	107,07	
	Seminer-Kurs-Lisans	2	117,50	
	Seminer-Kurs	5	36,60	
	Seminer-Lisans üstü	2	85,75	
	Seminer-Diğer	1	124,50	
	Kurs-Lisans üstü	1	55,00	
	Seminer-Kurs-Lisans üstü	1	129,50	
	Total		131	

Üç tane grubun ikiden az kişi sayısı bulunduğu için post-hoc testleri yapılmadı.

Katılımcıların vermiş oldukları anket maddelerine ilişkin cevapların, dil ve konuşma bozukluğu alınan eğitimin türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek adına *ki kare* yapılmıştır.

Gruplardan en az bir tanesinin diğerlerinden anlamlı bir şekilde dil ve konuşma bozukluğu alınan eğitimin türü açısından ortalaması farklılaşmaktadır. (0.004, $p < .05$) bulunduğundan yanıtlayıcıların dil ve konuşma bozukluğu alınan eğitimin türü değişkenine göre verdikleri anket maddeleri ile ilgili cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Grupların sıra numaraları (mean rank) toplandığında birbirinden göreceli olarak daha uzak sıra toplamlarına sahiptirler. Dolayısı ile böyle bir koşulda gruplar (alınan eğitimin türleri) arasında fark oluşur. Örneğin, (seminer) grubunun sıra ortalaması 55,91 iken, (seminer-kurs-lisans üstü) grubunun sıra ortalaması 129,50'dir. İki grubun sıra ortalamaları arasındaki fark fazladır. Bu nedenle, alınan eğitimin türüne göre anket maddelerine verilen cevapların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrenciler ve bu öğrencilere verilebilecek eğitim ve öğretim hakkındaki düşünceleri, bilgileri ve uygulamaları bu tez kapsamında ele alınmıştır.

Dil ve konuşma bozukluğu türleri içerisinden eğitimcilerin öğrencisinin bulunma durumuna göre sıralama şu şekildedir: Kekemelik (66), artikülasyon ve fonolojik bozukluk (41), gecikmiş dil ve konuşma (33), öğrenme bozukluğuna bağlı dil ve konuşma bozuklukları (24), otizme bağlı dil ve konuşma bozuklukları (24), dudak-damak yarıklığına bağlı sorunlar (21), yabancı dilin kullanımı ve iki lisanlılık (20), hızlı bozuk konuşma (19), işitme sorunlarına bağlı dil ve konuşma sorunları (15), zihinsel engele bağlı dil ve konuşma sorunları (15), ses bozuklukları (13), özgün dil bozukluğu (9), konuşma apraksisi/dispraksisi (8), dizartri (6), afazi (4), edinilmiş beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozuklukları (3).

Anket maddelerinin toplam puanı 125 üzerinden 104 olarak bulunmuştur. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozuklukları bilgisi, dil ve konuşma bozukluklarına karşı farkındalık ile öğretimi düzenleme ve sınıf yönetimi bilgisi alt boyutlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki bilgi ve sonuçlara ulaşılmıştır:

“Dil ve konuşma bozukluklarının türleri hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.” maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma bozuklukları türleri hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünen eğitimcilerin %40,5’i “katılıyorum”; %5,3’ü “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil ve konuşma bozuklukları hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmeyen eğitimcilerin %26’sı “katılmıyorum”; %5,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %22,9 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların

yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum*, *katılmıyorum*, *kararsızım*, *kesinlikle katılıyorum*=*kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

“Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin; eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur” (Kırcaali-İftar, 1998; Şahbaz, 1997). Bölüm 2.7.de verilen yukarıdaki açıklamada, öğretmenlerin bu alanda yapacakları çalışmanın mesleklerine katkıda bulunacağı belirtilerek bilgi sahibi olmanın önemi vurgulanmıştır.

2.7. bölümde değinildiği gibi, eğitim hizmetlerinin, bireylerin eğitim performanslarına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanabilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin dil ve konuşma bozukluklarının türleri hakkında bilgi sahibi olmaları bu açıdan önemlidir. Eğitimcilerin %45,8’i kendisini bu konuda bilgi sahibi olarak görüyorken %31,3’ü bilgi sahibi olduğunu düşünmemektedir. %22,9 oranında kararsız eğitimcilerin bulunması dikkat çekmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin dil ve konuşma bozuklukları hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünceleri bu alana yönelik planlama yapılmasını kolaylaştıracaktır.

“Öğrencimin dil ve konuşma performansının, yaşlılarından farklı olduğunu anlayabilirim.” maddesiyle ilgili olarak; öğrencisinin dil ve konuşma performansının, yaşlılarından farklı olduğunu anlayabileceğini düşünen eğitimcilerin %62,6’sı “katılıyorum”; %30,5’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Öğrencisinin dil ve konuşma performansının, yaşlılarından farklı olduğunu anlayabileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %1,5’i “katılmıyorum”; %0,8’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %4,6 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum*, *kesinlikle katılıyorum*, *kararsızım*, *katılmıyorum*, *kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

Özel eğitime erken başlamak esastır. Öğrencinin dil ve konuşma performansının yaşlılarından farklı olduğunu erken dönemlerde belirlenmesi yapılacak olan çalışmalar ve alınacak eğitimler açısından önem taşımaktadır.

“Öğrencime, ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabilirim.” maddesiyle ilgili olarak; öğrencisine ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabileceğini düşünen eğitimcilerin %56,5’i “katılıyorum”; %23,7’si “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Öğrencisine ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %3,8’i “katılmıyorum”; %0,8’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %15,3 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

Eğitim hizmetleri bireylerin eğitim performanslarına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır. Bu doğrultuda öğrencinin aldığı eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik yönlendirmeler yapılabilir. Yapılan bu çalışmada, eğitimcilerin %80,2’si yönlendirme yapabileceğini düşünmektedir.

“Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı, ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabilir.” maddesiyle ilgili olarak; çocuğun sahip olduğu sözcük sayısının ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabileceğini düşünen eğitimcilerin %48,1’i “kesinlikle katılıyorum”; %39,7’si “katılıyorum” cevabını vermiştir. Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısının ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %1,5’i “katılmıyorum” cevabını vermiştir. %10,7 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum* şeklindedir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise tercih edilmemiştir.

2.5.bölümde belirtildiği üzere, dil ve konuşma bozukluğunun nedenleri arasında konuşma organlarının yapısındaki bozukluklar ve merkezi sinir sistemi bozuklukları gibi faktörler yer

almaktadır. Bu faktörler konuşmayı ve sahip olunan sözcük sayısını etkilemektedir. İleriki dil gelişimi için çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı önemlidir.

“Öğrencimin dil ve konuşma performansının, yaşlılarından farklı olduğunu anlayabilirim.”, “Öğrencime ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabilirim.”, “Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı, ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabilir.” anket maddeleri dil ve konuşma bozukluğunda erken teşhisin önemine vurgu yapan maddelerdir. Ancak, Cangı vd. (2018)’nin “Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi” çalışması sonuçlarına bakıldığında; 24-47 ay arasındaki çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarının yaş grupları arasında toplam sözcük sayısı, toplam ad ve eylem bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise, kızların sözcük dağarcığı erkeklerden yüksek olduğu halde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Normal bir akışta ve ritimde konuşamayan öğrencimi tanıyabilirim.” maddesiyle ilgili olarak; normal bir akışta ve ritimde konuşamayan öğrencisini tanıyabileceğini düşünen eğitimcilerin %58’i “katılıyorum”; %38,9’u “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Normal bir akışta ve ritimde konuşamayan öğrencisini tanıyabileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %0,8’i “katılmıyorum”; %0,8’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %1,5 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum=kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir. Bu maddeye ilişkin olarak Topbaş’ın (1994) “Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi” tezine baktığımızda; dil ve konuşma bozukluğu bulunan çocukların ses dağarcıklarının sınırlı olduğu, ancak dil ve konuşma bozukluğu bulunmayan çocuklarla sesbilgisel işlemlerinin benzer olduğu belirtilmiş, sadece bu işlemlerin gecikmeli olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tezde, dil ve konuşmada

gecikmenin ve öğrenciyi tanımanın öneminden bahsedilmiştir. Bu maddeye çoğunlukla katılan eğitimcilerin fazlalığı önemlidir.

“*Dil ve konuşma bozukluğu tanısı koyulmuş öğrencimin terapisti ile işbirliği içinde olmam gerektiğini düşünüyorum.*” maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma bozukluğu tanısı koyulmuş öğrencisinin terapisti ile işbirliği içinde olması gerektiğini düşünen eğitimcilerin %61,1’i “kesinlikle katılıyorum”; %33,6’sı “katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil ve konuşma bozukluğu tanısı koyulmuş öğrencisinin terapisti ile işbirliği içinde olması gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %1,5’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %3,8 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir. “Katılmıyorum” cevabını veren eğitimci bulunmamaktadır.

Çalışma için yapılan anket uygulaması sırasında yukarıda verilen maddede yer alan dil ve konuşma terapisi mesleğinin ne olduğuna yönelik soruların araştırmacıya sorulduğu görülmüştür. Buna yönelik olarak Duru vd. (2018)’nin “Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalığın Belirlenmesi” çalışmasında, bu mesleğe karşı farkındalık düzeyinin yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalığın yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil ve konuşma terapistliği mesleği ile ilgili Oğuz vd. (2019)’nin “Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Değerlendirme ve Müdahalesinde Türkiye ve Amerika’nın Karşılaştırılması” çalışmasında, Türkiye’de yönlendirmenin öncelikli olarak çocuk psikiyatrisine yapıldığı Amerika’da ise psikolog ve özel eğitim uzmanına yönlendirme yapıldığı sonucu ortaya konulmuştur. İki ülkede de değerlendirme araçları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuğun ailesi ile işbirliği içinde olmam süreci hızlandırır.” maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuğun ailesi ile işbirliği içinde olması gerektiğini düşünen eğitimcilerin %64,9’u “kesinlikle katılıyorum”; %33,6’sı “katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuğun ailesi ile işbirliği içinde olması gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %0,8’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %0,8 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir. “Katılmıyorum” cevabını veren eğitmeni bulunmamaktadır.

Yukarıdaki maddeye ilişkin olarak; Çelebi’nin (2005) “Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarının Belirlenmesi” tezinde, ailelerin almış oldukları dil ve konuşma terapisi hizmetlerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aile ile işbirliği içinde olmanın bu süreçte çocuğun dil ve konuşma durumu üzerinde etkili olacağı, böylece alınan terapi hizmetinin de olumlu açıdan etkileneceği sonucuna ulaşılabilir.

Toğram’ın (2006) “Bir Üniversite Merkezinde Dil ve Konuşma Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Müşteri Memnuniyeti” tezinde, alınan dil ve konuşma terapisi hizmetlerinden duyulan memnuniyet durumu dile getirilmiş ve öneminden bahsedilmiştir.

“Dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmayı isterim.” maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmayı düşünen eğitimcilerin %39,7’si “kesinlikle katılıyorum”; %36,6’sı “katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmayı düşünmeyen eğitimcilerin %6,1’i “katılmıyorum”; %1,5’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %16 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre

sıralaması; *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

Dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili alınacak olan hizmet içi eğitime katılım, bu alanda sahip olunan ya da olunacak öğrenciyi tanıma ve öğrenciye gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak, kararsız olduğunu belirten kişi sayısını fazlalığı dikkat çekmektedir.

“Sınıfımda/okulumda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunması beni kaygılandırmaz.” maddesiyle ilgili olarak; sınıfımda/okulumda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunmasının kendisini kaygılandırmayacağını düşünen eğitimcilerin %38,2’si “katılıyorum”; %26,2’si “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Sınıfımda/okulumda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunmasının kendisini kaygılandırmayacağını düşünmeyen eğitimcilerin %10,7’si “katılmıyorum”; %13,7’si “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %11,5 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum* şeklindedir.

2.bölüm literatüründe belirtildiği üzere günümüzde eğitimden, bireylerin gereksinimlerine duyarlı olması ve sahip olduklarını ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir. Bu anlamda bir eğitimcinin dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencisinin bulunması onu kaygılandırmamalıdır. %11,5 oranında kararsız olduğunu belirten katılımcı sayısı dikkat çekmektedir.

“Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencim için yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibiyim.” maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencisi için yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünen eğitimcilerin %35,1’i “katılıyorum”; %12,2’si “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil ve konuşma

güçlüğü olan öğrencisi için yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmeyen eğitimcilerin %21,4'si “katılmıyorum”; %3,8'i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %27,5 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır. Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfta en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır. Her eğitimcinin özel eğitim gerektiren bir öğrenciye sahip olabileceği düşünüldüğünde yapılacak olan kaynaştırma uygulamaları hakkında eğitimcilerin bilgi sahibi olmaları önemlidir. %27,5 oranında kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olup olmadığı hakkında kararsız olan katılımcı bulunmaktadır. Bu durum çalışmanın en dikkat çekici sonuçlarında biridir.

“*Dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler hakkında bilgi sahibiyim.*” maddesiyle ilgili olarak; dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünen eğitimcilerin %34,4'ü “katılıyorum”; %13'ü “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmeyen eğitimcilerin %20,6'sı “katılmıyorum”; %3,8'i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %28,2 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

Bölüm 2.9.da belirtildiği üzere, Hallahan ve Kaufman (1987), bir Amerikan kaynağına dayandırarak yaptıkları belirlemelere göre çocukların %10'unda iletişim ve konuşma bozukluğu bulunduğunu ve bu sorunların ilkokulun ilk üç ya da dört yılında belirgin biçimde azaldığını ileri sürmektedir. Bu nedenle, dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler

hakkında bilgi sahibi olmak dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin ilk senelerinde çok önemlidir.

Acıbadem Üniversitesi dergisi “dil gelişimini etkileyen etmenler” olarak katılım, zeka, duyuusal normallik, sosyal çevre, prematürite, fiziksel kapasite, uzun hastalık dönemleri, kardeş sayısı, sosyoekonomik durum, eğitim, oynanan oyunlar, anne babanın eğitimi, ebeveyn veya bakıcının tutumu ve çocuğun kişiliği olarak belirtmiştir. Dil gelişim geriliğine yol açabilecek faktörleri bilmek, doğru yönlendirme yapılabilmesi açısından önemlidir.

“Çocuğun dil ve konuşma performansında, küçük yaşlardaki teşhis ve tedavinin etkisi önemlidir.” maddesiyle ilgili olarak; çocuğun dil ve konuşma performansında, küçük yaşlardaki teşhis ve tedavinin etkisinin önemli olduğunu düşünen eğitimcilerin %30,5’i “katılıyorum”; %64,1’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Çocuğun dil ve konuşma performansında, küçük yaşlardaki teşhis ve tedavinin etkisinin önemli olduğunu düşünmeyen eğitimcilerin %0,8’i “katılmıyorum” cevabını; %0,8’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. %3,8 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelere göre sıralaması; *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum= kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

1987’de Hallahan ve Kaufman yaptıkları bir araştırmada, dil ve konuşma güçlüğü bulunan bir çocuğun ilkokulun ilk üç ya da dört yılında belirgin biçimde sorunlarının azaldığını ileri sürmüştür. Erken yaşlarda yapılacak olan teşhis ve tedavinin etkisi ilerleme kaydedilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Koçyiğit vd. (2017)’nin “Konuşması Geciken Çocuğa Yaklaşım Prensipleri” çalışmasında, dil ve konuşma geriliği olan çocukların erken dönemde değerlendirmeye ve tedaviye alınmasının önemi vurgulanmıştır.

“Dil gelişimi yavaş olan çocukların bu probleme ek olarak, sosyal becerilerinde de gerilik görülebileceğini tahmin edebilirim.” maddesiyle ilgili olarak; dil gelişimi yavaş olan çocukların bu probleme ek olarak, sosyal becerilerinde de gerilik görülebileceğini düşünen eğitimcilerin %51,1’i “katılıyorum”; %30,5’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Dil gelişimi yavaş olan çocukların bu probleme ek olarak, sosyal becerilerinde de gerilik görülebileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %3,1’i “katılmıyorum” cevabını vermiştir. %15,3 oranında “kararsızım” cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum* şeklindedir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise tercih edilmemiştir.

Dil gelişimi yavaş olan çocuk, kendini ifade etmede zorlanabileceği için, iletişim kurmada sorun yaşayabilir. Bu durum da onun sosyal becerilerini etkileyebilir. Bölüm 2.5.te MEGEP kapsamında belirtilen dil ve konuşma bozuklukları nedenleri içerisinde bireyin duygusal yapısının konuşmasını etkileyen bir etmen olduğundan bahsedilmiştir. Bu nedenle, dil gelişimi hızı önemlidir.

“Sözel derslerdeki okuma ve yazma etkinliklerini, dil ve konuşma sorununa göre yapılandırmalıyım.” maddesiyle ilgili olarak; sözel derslerdeki okuma ve yazma etkinliklerini, dil ve konuşma sorununa göre yapılandırması gerektiğini düşünen eğitimcilerin %35,9’u “kesinlikle katılıyorum”; %45’i “katılıyorum” cevabını vermiştir. Sözel derslerdeki okuma ve yazma etkinliklerini, dil ve konuşma sorununa göre yapılandırması gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %5,3’ü “katılmıyorum” cevabını vermiştir. %13,7 ‘si kararsızım seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum* şeklindedir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise tercih edilmemiştir.

ASHA'nın tanımlamasına göre dil sorunları, sözel dili (sözel ve yazılı dil) edinme, kavrama ve ifade etmede herhangi bir güçlük gösterme durumudur. Dil dizgesinin sesbilgisi, biçim birim, söz dizimi, anlam ve kullanım bileşenlerinden en az biri ya da tümünü kapsar (Öge, 2004: akt.Topbaş, 1999, s.52). Bölüm 2.4.te belirtilen yukarıdaki açıklamaya göre dil sorunları dil dizgesinin en az biri ya da tümünü kapsar. Bu nedenle, bu alanda yapılandırılmayan okuma ve yazma etkinlikleri dil ve konuşma zorluğu yaşayan öğrenci için önemlidir. Eğitimcilerin bu açıdan öğrencilere destek olacak her durumu yapılandırmaları gerekmektedir.

Yaşa'nın (2019) "Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Özgül Dil Bozukluğu Bulunan Çocukların Dil Kullanım Bilgisinin Karşılaştırılması" araştırmasında, Özgül Dil Bozukluğu bulunan çocukların dil gelişim sürecinin daha yavaş ve geriden ilerlediği diğer taraftan da normal dil gelişim basamaklarını takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

"Dil ve konuşma sorunu, çocuğun uyum problemi yaşamasına, okula gitmek istememesine neden olabilir." maddesiyle ilgili olarak; dil ve konuşma sorunu, çocuğun uyum problemi yaşamasının, okula gitmek istememesine neden olabileceğini düşünen eğitimcilerin %50,4'ü "katılıyorum"; %38,9'u "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. Dil ve konuşma sorunu, çocuğun uyum problemi yaşamasının, okula gitmek istememesine neden olabileceğini düşünmeyen eğitimcilerin %1,5'i "katılmıyorum" cevabını vermiştir. %9,2 oranında "kararsızım" cevabı ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum* şeklindedir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise tercih edilmemiştir.

Şahin'in (2016) "İlkokul Öğrencilerinde Dil ve Konuşma Bozukluğunun Öğrencilerin Özgüvenleri Üzerine Etkisi: 50.Yıl Ortaokulu ve Dilkonmer Örneği" tezinde, dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin daha düşük özgüvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu

nedenle, dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin sorun yaşamaması için öğretmen ve yöneticilerin desteği önemlidir.

Konuşurken kendini ifade edemeyen, çekingen ve utangaç olan bir çocuğun konuşmasının gelişimi bölüm 2.5.te belirtildiği üzere önemli ölçüde etkilenmektedir. Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bir çocuğun içine kapanmasının önlenmesi ve ona her açıdan destek olunması eğitimcilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır.

“Ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemem gerekir.” maddesiyle ilgili olarak; ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencisine göre düzenlemesi gerektiğini düşünen eğitimcilerin %34,4’ü “kesinlikle katılıyorum”; %48,1’i “katılıyorum” cevabını vermiştir. Ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencisine göre düzenlemesi gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %6,1’i “katılmıyorum”; %1,5’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. %9,9’u kararsızım seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

“Sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemeliyim. (örneğin, işitme engelli öğrenme güçlüğü)” maddesiyle ilgili olarak; sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencisine göre düzenlemesi gerektiğini düşünen eğitimcilerin %43,5’i “kesinlikle katılıyorum”; %46,6’sı “katılıyorum” cevabını vermiştir. Sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencisine göre düzenlemesi gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %0,8’i “katılmıyorum”; %0,8’i “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. %8,4’ü kararsızım seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre

sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum=kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir.

“Kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencime, bol bol konuşma fırsatı vermem gerekir.” maddesiyle ilgili olarak; kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencisine bol bol konuşma fırsatı vermesi gerektiğini düşünen eğitimcilerin %41,2’si “kesinlikle katılıyorum”; %48,9’u “katılıyorum” cevabını vermiştir. Kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencisine bol bol konuşma fırsatı vermesi gerektiğini düşünmeyen eğitimcilerin %0,8’i “katılmıyorum” cevabını vermiştir. %9,2’si kararsızım seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre sıralaması; *katılıyorum, kesinlikle katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum* şeklindedir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise tercih edilmemiştir.

“Ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemem gerekir.”, “Sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemeliyim. (örneğin, işitme engelli öğrenme güçlüğü)”, “Kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencime, bol bol konuşma fırsatı vermem gerekir.” anket maddeleri birlikte ele alındığında; Koçyiğit vd. (2017)’nin “Konuşması Geciken Çocuğa Yaklaşım Prensipleri” çalışmasında, dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrenciye davranış şekillerinden bahsedilmiş ve bu tür bir bozukluğun akademik ve sosyal yaşamı da etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bölüm 2.9.da belirtildiği gibi, Silverman (2009) şu ifadeyi kullanmıştır: Dil bozukluğu olan kişiler, herhangi bir konuşma bozukluğu ya da işitme kaybı olmaksızın kendi dillerinde söylenenleri çoğu akran düzeyinde anlayamaz ya da ifade edemezler. Bu nedenle dil ve konuşma güçlüğü olan bireyin kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için gereken şartlar eğitimciler tarafından sağlanmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada anketin tüm maddelerine verilen cevapların;

-Cinsiyete,

-Mesleki kıdeme,

-Dil ve konuşma bozukluğuna ilişkin alınan eğitimin türüne göre, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kadınların anket maddelerine verdikleri cevapların ortalaması, erkeklerin anket maddelerine verdikleri cevapların ortalamasından fazla çıkmıştır. Cinsiyete göre anket maddelerine verilen cevapların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğinde (1-9) sene kıdeme sahip eğitimciler ile (20 sene ve üstü) kıdeme sahip eğitimcilerin anket maddelerine verdikleri cevapların değiştiği görülmüştür. Mesleki kıdeminin ilk 10 yılında bulunan eğitimciler ile mesleki kıdemi 20 senenin üzerinde olan eğitimcilerin görüşleri aynı değildir. Mesleğe başladıktan sonra geçen süre olan kıdemin, anket maddelerine verilen cevapları etkilediği sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem değişkeni anket maddelerine verilen cevapları etkilemektedir.

Yanıtlayıcıların dil ve konuşma bozukluğu alınan eğitimin türü değişkenine göre verdikleri anket maddeleri ile ilgili cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Örneğin, (seminer-kurs-lisansüstü) grubunda 1 kişi bulunmasına rağmen, mean rank=129,50 bulunmuştur. Bu nedenle, alınan eğitimin türüne göre anket maddelerine verilen cevapların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.Öneriler

Duru vd.(2018)'nin “Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalığın Belirlenmesi” çalışmasına göre, bu mesleğe yönelik farkındalık düzeyinin eğitim, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” çalışması sırasında, katılımcılara anket uygulanması aşamasında araştırmacıya yöneltilen soruların dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik bilinirlik düzeyinin yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, dil ve konuşma terapisi alanına yönelik bilinirlik düzeyinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Tanrıdağ'ın (2009) “Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları” makalesinde, sağlık alanında nörolojide konuşma ve dil bozukluklarına yeterince önem verilmediği üzerinde durulmuş, her gün karşımıza çıkan ve birçok hastası olan bu konuya yeterince önem verilmesi önerilmiştir.

Bengisu ve Gerçek'in (2019) “Türkiye’de Yutma Bozuklukları ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi” çalışmasında yapılan araştırma sonucunda, yutma bozukluklarının değerlendirilmesi ve tedavisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün diğer disiplinler tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Çakan ve Gül'ün (2018) “Ses Eğitiminde Kullanılan Nefes ve Ses Egzersizlerinin Konuşma Bozukluklarının Giderilmesinde Kullanılabilirliği” başlıklı makalesinde, konuşma bozukluklarının tedavisinde ses, şarkı söyleme ve nefes çalışmalarının etkisinin önemli olduğu, ancak bu eğitimin sadece özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmeyip müzik öğretmenlerinin de bu sürece katılmalarının gerekli olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmen atamalarının, müzik öğretmenlerinin Rehberlik Araştırma Merkezileri'nde de görev alacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir. Müzik eğitimi ana bilim dallarının özel eğitim müzik

öğretmenliğini de içine alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmış ve öneri olarak getirilmiştir. “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” çalışması içerisinde de branşlar arasındaki bütünsellik vurgulanmıştır. Bu çalışma snunda, her eğitim yöneticisi ve öğretmenin dil ve konuşma bozuklukları alanında gerekli eğitimleri almaları önerilmektedir.

Erdem’in (2013) “Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları” çalışmasında da Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitiminde yönlendirme yapabilecek bilgilere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Erdener’in (2009) “Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış” çalışmasında, zihinsel engelli çocuklara, içinde buldukları eğitim düzeyine göre eğitim verildiğini ve bu tür çocukların bu nedenle soyut düşünceye geçemediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, içinde bulunulan eğitim düzeyine göre eğitim verilmesi yerine, çocuğun bir sonraki aşamaya ulaşip soyut düşünceye geçebileceği şekilde eğitim verilmesi öğretmen ve yöneticilere önerilmektedir.

Dil ve konuşmada zorluk yaşayan bir öğrencinin uygun kelime bulmak ve kullanmak için yeterli zamanı olduğu konusunda gereken destek sağlanmalı ve kendini rahat ifade edebilmesi amacıyla ona güven verilmelidir.

Dil ve konuşma sorunu bulunan öğrencinin yaşadığı soruna yönelik sınıf ortamı düzenlemesi yapıldığında öğrenme daha kolay bir şekilde gerçekleşecektir. Sınıf düzenlemesi buna göre yapılmalıdır.

Normal bir konuşmada bulunması gereken özellikler arasında yer alan ses tonu ve sürat, bir eğitimcinin dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrenci ile daha doğru bir şekilde iletişim kurabilmek için dikkat etmesi gereken en önemli özelliklerin başında gelmektedir.

Diğer öğrencilerin dil ve konuşma bozukluğu bulunan arkadaşının farkında olup ona karşı nasıl davranması gerektiğini bilmesi önemlidir. Eğitimciler destek olunması konusunda dil ve konuşma bozukluğu bulunan öğrencinin arkadaşlarına bilgilendirmede bulunmalıdır.

Dil ve konuşma sorunu yaşayan çocuklarla iletişim kurulurken ona uygun dil kullanılmalı ve örnek olunmalıdır. Ona sevgi ve ilgi gösterilmeli, konuşma fırsatı verilmeli ve sabırla dinlenmelidir. Göz teması kurulmalı, kısa ve net cümlelerle konuşulmalıdır.

Öğrencinin motive olması sağlanmalı, uygun araç, gereç ve tekniklerle öğrencinin çalışmaları desteklenmelidir. Eğitim etkinlikleri uygulanırken farklı öğretim şekilleri kullanılmalı, öğrenme mümkün olduğunca basitleştirilip, somutlaştırılmalıdır. Bu tür öğrenciler kendi içinde değerlendirilmelidir.

Dil ve konuşma sorunu yaşayan çocuklar için hazırlanan program öğrenci merkezli olmalı ve onu desteklemelidir. Aileden ve gerekli diğer kişilerden destek alınmalıdır. Dil ve konuşma problemi yaşayan öğrenciler mümkün olduğunca az öğrencinin bulunduğu sınıflarda eğitim görmeli ve öğretmene gerekli durumlarda yakın olabilecek yerde oturmalıdır.

Gelecek kuşakların konuşmalarının düzgün olması için önlemlerin bilinçli bir şekilde alınması gerekir. Konuşma gelişimi dönemlerinde uygun ortamlar hazırlanmalı, yetişkinler iyi model olmalıdır. Çocuğun yaşlılarıyla iletişim kurmasına fırsat verilmelidir ve sorumluluk almalarına özen gösterilmelidir. Dil ve konuşma problemi yaşayan öğrenciler yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda gerekli sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirilmelidir.

Çalışma sonucunda, okullarda dil ve konuşma bozukluğu alanına yönelik çalışan hiçbir kişinin bulunmadığı sonucu ulaşılmıştır. Dil ve konuşma terapisi hizmetleri ile eğitim arasındaki ilişkinin sürdürülebilmesi ve eğitimcilerin, bu tür bir hizmet içerisinde bulunan öğrencilerine karşı farkındalıklarının belirlenmesi için her okulda dil ve konuşma terapistinin bulunması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

American Konuşma-Dil ve İşitme Birliği, *American Speech-Language- Hearing Association (ASHA) 2016*. at URL: <https://www.asha.org/>

Anadolu Üniversitesi, Dilkom (yılı belirtilmemiş). *Edinilmiş Dil Bozukluğu: Afazi*, at URL: <https://dilkom.anadolu.edu.tr/sayfa/edinilmi%C5%9F-dil-bozuklu%C4%9Fu-afazi>

Bengisu, S., Gerçek, E. (2019). Türkiye’de Yutma Bozuklukları ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 2019.

Bleile, (2004). *Konuşma Dilinin Gelişimi*, at URL: <https://acikders.ankara.edu.tr>

Cangi, E., Selman, B., Işıldar, A., Yıldırım, G. (2018). Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, Eylül:2018, Cilt:3, Sayı:2.

Çelebi, F. (2005). Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarının Belirlenmesi.

Duru,H., Akgün, E.F., Maviş, İ. (2018). Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalığın Belirlenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1 (3),2018.

Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı ISSN: 1308-9196*.

Erdener, E. (2009). Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış (2009), 7(1), 85-103*.

Faith K. (2012). *SPEECH AND LANGUAGE DIFFICULTIES An assessment of the parents experiences who have children with speech and language difficulties and services provided in northern part Finland*.

Glover, A., McCormack, J. and Smith-Tamaray, M. (2015) Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31 (3). 363 - 382. ISSN 0265-6590 <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

Güven, O. S. (2009). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'un (Test Of Early Language Development-Third Edition) Türkçeye Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Ön Çalışması.

Koçyiğit, M., Örtekin, S.G., Çakabay, T., Keskinöge, B.S., Özdemir, M., Tekke, N.S., Bezin, S.Ü. (2016). Konuşması Geciken Çocuğa Yaklaşım Prensipleri. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi* 2017(1):1-5.

Konrot, A. (2011). İletişim Yetersizliği Olan Çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 195-212). Ankara: Gündüz Eğitim.

Maviş, İ. (2008). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.297-327). Ankara: Pegem Akademi.

MEB,(1983).2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, at URL: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>

MEB,(1997).Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, at URL: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>

MEB,(2004).Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, at URL: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireyselleştirilmieitimprogram.pdf

MEB,(2009).Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemin Güçlendirilmesi Projesi, at URL: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf

MEB,(2012).Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, at URL: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06103840_Ozel_EYitim_KurumlarY_YonetmeliYi.pdf

MEB,(2016).*Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Bozuklukları*, at URL:
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%C5%9Fa%20Bozukluklar%C4%B1.pdf

MEB, (2018/19). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, at URL:
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf

Oğuz, Ö., Özkaraalp, İ., Erim, A., İnan, R., Başaran, Ş.N. (2019). Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Değerlendirme ve Müdahalesinde Türkiye ve Amerika'nın Karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 2019.

Öge, Ö. (2004). *İlköğretim 1. Basamak Dönemi Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının Öğretmenlerden Bilgi Alma Yoluyla Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 141884)

Öktem, R. (2005). *Araştırma Modeli*, at URL: 80.251.40.59 › education.ankara.edu.tr

Öztürk, S. (2015, 10 Eylül) Çocuklarda Konuşma Terapisi.

Öztürk, S. (2015, 20 Eylül) Konuşma Bozuklukları Okul Başarısını Olumsuz Etkiler.

Öztürk, S. (2016, 25 Ocak) Çocuklarda Harf Söyleyememe Sorunu.

Silva, L.K , Labanca, L., Melo , E.M.C, Costa-Guarisco L.P (2014). Identification of language disorders in the school setting. *Online Revista Cefac speech, language, hearing sciences and educational journal*. doi: 10.1590/1982-0216201415813

Şahin, M. F. (2015). Okul Öncesi Çocukların Dil ve Konuşma Özelliklerinin Taranması.

Şahin, Z. (2016). İlkokul Öğrencilerinde Dil ve Konuşma Bozukluğunun Öğrencilerin Öz güvenleri Üzerine Etkisi: 50.Yıl Ortaokulu ve Dilkonmer Örneği.

Şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi

Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları. Türk Nöroloji Derneği 2009, 15:155-160.

Toğram, A. A. (2006). Bir Üniversite Merkezinde Dil ve Konuşma Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Müşteri Memnuniyeti.

Topbaş, S. (1994). Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi.

Yaşa, İ. (2019). Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Özgül Dil Bozukluğu Bulunan Çocukların Dil Kullanım Bilgisinin Karşılaştırılması. Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Derneği, 2 (2), 2019.

Yılmaz, K. (2009). Eğitimin Temel Kavramları. Hasan Basri Memduhoğlu & Kürşad Yılmaz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.1-16). Ankara: Pegem Akademi

YÖK (2016). *Dil ve Konuşma Terapisi Ulusal Çekirdek Eğitimi Programı*, at URL: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30571835/dil_konusma.pdf

Yücel, C. (2009). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Cevap Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.1-24). Ankara: Anı

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

Yaprak KARA

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 2014 Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise 2009 Namık Kemal Lisesi, İstanbul

İş

2014-2016 Özel Tercih Koleji

2016- İSTEK Özel Semiha Şakir Okulları

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve yılı: İstanbul, 1991

Cinsiyet: Kadın



T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SAYI : 75078252-050.01-032 - 123

KONU : Etik Kurul Onayı

08.03.2019

İLGİLİ MAKAMA

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Yaprak Kara'ya ait " Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının Beşeri Bilimler etik standartlarına uygunluğuna ilişkin Yeditepe Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Araştırmalar Etik Kurul Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. F. Yeşim EKİNCİ

Rektör Yardımcısı

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı Caddesi 34755 Ataşehir / İstanbul

T. 0216 578 00 00

www.yeditepe.edu.tr

F. 0216 578 02 99



T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SAYI : 75078252-050.01-033

KONU : Etik Kurul Onayı

08.03.2019

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Yaprak Kara'ya ait " Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi " başlıklı araştırmasının Beşeri Bilimler etik standartlarına uygunluğu Yeditepe Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve onaylanmıştır.

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Etik Kurul Komisyon Başkanı

Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü

Prof. Dr. Sultan UZELTÜRK

Hukuk Fakültesi, Hukuk Bölümü

Prof. Dr. Suat ANAR

İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü

Prof. Dr. Ayla ERSOY

Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat Yönetimi Bölümü

Prof. Dr. Saffet BABÜR

Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

Prof. Dr. Zeynep Aslı ALICI

Ticari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Finans Bölümü

Prof. Dr. Mehmet BAYRAKTAR

Fen Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı Caddesi 34755 Ataşehir / İstanbul

T. 0216 578 00 00

www.yeditepe.edu.tr

F. 0216 578 02 99



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6032269
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

22/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 25.02.2019 tarihli ve 405376 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2019 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yaprak KARA'nın "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluklarına Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy ilçesinde bulunan ilkokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
22/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e8eb-b095-39e9-bc29-ddd9 kodu ile teyit edilebilir.

6.EKLER

Ek 1:
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Eğitimci,

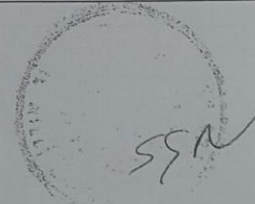
Uygulanılmakta olan anketin amacı, yüksek lisans tez çalışması için gereken bilgileri toplamaktır. Ankette, iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde, size ait olan bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümün başında gereken açıklama yapılmıştır. **Soruların, tarafsız ve eksik bırakılmayacak şekilde cevaplandırılması, bulguların geçerliliği açısından önemlidir. İsim yazmanıza gerek yoktur.**

Desteyiniz için teşekkür ederim.

Yaprak KARA
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Yaşınız:	Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
Eğitim düzeyi: (Aşağıda belirtilmiştir.)	
En son mezun olunan üniversite:.....	
En son mezun olunan bölüm:.....	
Diğer:.....	
Mesleki Kıdeminiz: yıl	Görev Türü: Yönetici () Öğretmen ()
Çalıştığınız Kurumun Türü: Özel Okul ()	Devlet Okulu ()
Branşınız:	
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()	
Dil ve konuşma bozuklukları konusunda eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()	
Evetse ne tür bir eğitim aldınız? Seminer () Kurs ()	
Lisans () Lisansüstü ()	
Diğer (yazınız)	

Daha önce dil ve konuşma terapistiyle birlikte çalıştınız mı? Evet () Hayır ()	
Özel eğitim dersleri aldınız mı? Evet () Hayır ()	
Cevabınız evetse kaç ders aldınız?	
Özel eğitim sertifikanız var mı? Evet () Hayır ()	
Dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrenciniz oldu mu? Evet () Hayır ()	
Evet ise aşağıdaki türlerden hangisi-hangileri olduğunu belirtiniz.	
Türü:	Sayısı:
() Kekemelik	.....
() Hızlı bozuk konuşma (cluttering)	.....
() Artikülasyon (sesletim) bozuklukları ve fonolojik (sesbilgisel) bozukluk	.....
() Afazi (beyin hasarı sonucunda dilin işlevini yitirmesi)	.....
() Dizartri (konuşma kaslarının gücü ve kontrolü ile ilgili yaşanan motor konuşma sorunu)	.....
() Konuşma apraksisi/dispraksisi (seslerin istemli olarak üretilmesinde güçlük yaşama)	.....
() Dudak-damak yarıklığına bağlı sorunlar	.....
() Ses bozuklukları (ses kısıklığı, ses kalitesinde bozulma vb.)	.....
() İşitme sorunlarına bağlı dil ve konuşma sorunları	.....
() Gecikmiş dil ve konuşma	.....
() Özgün dil bozukluğu (sesleri üretmede ve koşulanları anlamada sorun yaşama)	.....
() Öğrenme bozukluğuna (disleksi) bağlı dil ve konuşma bozuklukları	.....
() Otizme (doğuştan olan nörobiyolojik bozukluk) bağlı dil ve konuşma bozuklukları	.....
() Zihinsel engele bağlı dil ve konuşma bozuklukları	.....
() Edinilmiş (travmatik) beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozuklukları	.....
() Yabancı dilin kullanımı ve iki lisanlılık (bilingualizm)	.....
() Diğer (Belirtiniz).....	.....
.....	
Daha önce dil ve konuşma terapistiyle birlikte çalıştınız mı? Evet () Hayır ()	



Ek 2:

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARINA SAHİP ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Aşağıda eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarına sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Her maddedeki düşünceye katılım derecenizi, sütunda size uygun gelen yeri (✘) ile işaretleyerek belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) anketin üstünde bulunmaktadır. Yanlış ya da doğru cevap yoktur. Aşağıdaki ifadeleri kendi bilgileriniz ve düşünceleriniz doğrultusunda cevaplandırınız.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Dil ve konuşma bozukluklarının türleri hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.					
2. Öğrencimin dil ve konuşma performansının, yaşlarından farklı olduğunu anlayabilirim.					
3. Öğrencime, ihtiyacı doğrultusunda yönlendirme yapabilirim.					
4. Normal bir akışta ve ritimde konuşamayan öğrencimi tanıyabilirim.					
5. Dil ve konuşma bozukluğu tanısı koyulmuş öğrencimin terapisti ile işbirliği içinde olmam gerektiğini düşünüyorum.					
6. Öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarını araştırarak bilgi sahibi olmaları gerektiğine inanıyorum.					
7. Dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuğun ailesi ile işbirliği içinde olmam süreci hızlandırır.					
8. Dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmayı isterim.					
9. Sınıfımda/okulumda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin bulunması beni kaygılandırmaz.					
10. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencim için yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibiyim.					
11. Dil gelişimi geriliğine yol açabilecek faktörler					

hakkında bilgi sahibiyim.					
12. Sınıf veya okul içerisinde diğer öğrencilerin, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciyi küçük düşürecek davranışlarını engellemem gerektiğine inanıyorum.					
13. Çocuğun dil ve konuşma performansında, küçük yaşlardaki teşhis ve tedavinin etkisi önemlidir.					
14. Çocuğun sahip olduğu sözcük sayısı, ileriki dil gelişimi için yordayıcı olabilir.					
15. Dil gelişimi yavaş olan çocukların bu probleme ek olarak, sosyal becerilerinde de gerilik görülebileceğini tahmin edebilirim.					
16. Dil ve konuşma performansı düşük olan çocuk, arkadaşları ile iletişim kuramadığında içine kapanabilir.					
17. Dil ve konuşma sorunu, çocuğun uyum problemi yaşamasına, okula gitmek istememesine neden olabilir.					
18. Diğer öğrencilerin, dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencimin konuşmasını kesmesine izin vermemeliyim.					
19. Sözel derslerdeki okuma ve yazma etkinliklerini, dil ve konuşma sorununa göre yapılandırmalıyım.					
20. Ölçme değerlendirme içeren (sınav vb.) uygulamaları, dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemem gerekir.					
21. Sınıfın fiziksel şartlarını dil ve konuşma sorunu yaşayan öğrencime göre düzenlemeliyim. (örneğin, işitme engelli öğrenme güçlüğü)					
22. Dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencime yönergeler verirken, konuşma hızımı ve tonlamamı kontrol etmeliyim.					
23. Kendini ifade etme güçlüğü olan öğrencime, bol bol konuşma fırsatı vermem gerekir.					
24. Uygun kelime bulmak ve kullanmak için yeterli zamanı olduğu konusunda dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencime güven vermeliyim.					
25. Diğer öğrencilere, dil ve konuşma bozukluğu olan arkadaşına karşı hoşgörülü olmaları gerektiği konusunda bilgilendirme yapmalıyım.					

