

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON
MERKEZLERİNDE DİL VE KONUŞMA
TERAPİSİ HİZMETİNİN SUNULMA
SÜRECİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**
Doktora Tezi
Duygu BÜYÜKKÖSE
Eskişehir 2019

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE DİL VE
KONUŞMA TERAPİSİ HİZMETİNİN SUNULMA SÜRECİ: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Duygu BÜYÜKKÖSE

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Cem GİRĞİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2019

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

Duygu BÜYÜKKÖSE'nin "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetinin Sunulma Süreci: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 14.01.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. M.Cem GİRGİN

Üye : Prof.Dr. Handan YAVUZ

Üye : Prof.Dr. Berrin BAYDIK

Üye : Doç.Dr. Nevin GÜNER YILDIZ (olumsuz)

Üye : Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR

Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ HİZMETİNİN SUNULMA SÜRECİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Duygu BÜYÜKKÖSE

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2019

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Cem GİRĞİN

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilere okul dışı destek hizmet sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) dil ve konuşma terapisi de giderek yaygın biçimde sunulmaya başlanan destek hizmetler arasında yer almaktadır. Bu araştırmada ÖERM’lerde işitme kayıplı ve down sendromlu öğrencilere ÖERM’de sunulan dil ve konuşma terapisi hizmeti sağlama sürecinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Araştırma Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ÖERM’e devam eden üç işitme kayıplı ve iki down sendromlu öğrenci, onların aileleri, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak katılımcı bilgi formu, yapılandırılmamış görüşmeler, standart testler, video kayıtları, saha notları, araştırmacı günlüğü ve belgeler kullanılmıştır. Araştırma verileri sistematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı ve down sendromlu öğrencilere sunulan bireysel dil ve konuşma terapisi desteğinin öğrencilere ve ailelere fayda sağladığını göstermektedir. Süreçte aile ile dil ve konuşma terapistinin işbirliğinin önemli olduğu gözlenmiştir. Ancak ÖERM’de diğer paydaşlarla ekip çalışmasını yürütme açısından uygulama sürecinde güçlükler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil ve konuşma terapisi, İşitme kayıplı öğrenciler, Down sendromlu öğrenciler, Destek hizmetler, Eylem araştırması.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE PROCESS OF PROVIDING LANGUAGE AND SPEECH THERAPY IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS: AN ACTION RESEARCH

Duygu BÜYÜKKÖSE

Department of Special Education

Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2019

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Cem GİRGIN

In Turkey, language and speech therapy, which is offered in special education and rehabilitation centers (SERC), has taken its place among support services that are prevalently offered in Turkey. The aim of this study was to carry out practices to improve the process of providing language and speech therapy to students with hearing loss and down syndrome in SERCs. The study was designed action research. The study was carried out at a SERC located in the Odunpazarı district of the province of Eskişehir in Turkey. The participants of the study were three students with hearing loss, two students with down syndrome, these students' families, validity committee members, researcher. As data collection instruments, the study used a participant information form, non-structured interviews, standardized tests, video recordings, field notes, researcher diaries and documents. The data were analyzed by the systematic analytical analysis approach. The results showed that the support of individual language and speech therapy provided to students with hearing loss and down syndrome had benefits for the students and their families. The process revealed how important the collaboration between the family and the language and speech therapist is. However, the results also revealed problems in practicing teamwork with other professionals at the SERC.

Keywords: Speech and language therapy, Students with hearing loss, Students with down syndrome, Support services, Action research.

TEŞEKKÜR

Tez sürecindeki tüm emekleri için tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Cem GİRĞİN ve Doç. Dr Hasan GÜRGÜR hocalarıma teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde değerli görüşleri ile katkı sunan ve emek veren Prof. Dr. Handan YAVUZ hocama teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmasındaki desteği ve değerli katkıları için Prof. Dr. Berrin Baydık hocama teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde bana destek olan araştırmanın gerçekleştiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarına ve kurum yöneticilerine teşekkür ederim.

Çalışmanın en büyük motivasyon kaynağı olan, sevgili öğrencilere sevgi ve ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Geçerlik komitesi toplantılarındaki önemli katkıları ve tez sürecindeki her türlü desteği için Dr. Öğretim Üyesi Deniz KAZANOĞLU'na ve uzman görüşleri ile araştırmaya katkı sağlayan Eren BALO'ya, Cemil YILMAZ'a, Şaziye SEÇKİN YILMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde beni destekleyen ve hep yanımda olan sevgili arkadaşlarım Ezgi TOZAK ve Merve KAYMAZ'a,

Tezi okuyarak değerli katkılarını sunan Emel ERTÜRK-MUSTUL ve Esra GENÇ'e, tezin biçim düzenlemeleri konusunda destekleri için Ramazan GENÇ ve Osman ÇOLAKLIOĞLU'na ve tüm iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak hayatımdaki en önemli iki kadın annem Ayşe BÜYÜKKÖSE'ye ve halam Münevver BÜYÜKŞENGÜR'e eğitim hayatımdaki tüm destekleri için teşekkür, sevgi ve şükranlarını sunarım.

Duygu BÜYÜKKÖSE

Eskişehir 2019

*Süleyman BÜYÜKŞENGÜR'ün
Hatırasına sevgi ve saygılarımla*

13/02/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Duygu BÜYÜKKÖSE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
1.GİRİŞ	1
1.1. Özel Gereksinimli Bireyler	1
1.2. İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil ve Konuşma	2
1.2.1. İşitme kayıplı çocuklarda sesbilgisel gelişim.....	2
1.2.2. İşitme kayıplı çocuklarda biçimbilgisel gelişim	4
1.2.3. İşitme kayıplı çocuklarda sözdizimi gelişimi	5
1.2.4. İşitme kayıplı çocuklarda anlambilgisi gelişimi	6
1.2.5. İşitme kayıplı çocuklarda kullanımbilgisi gelişimi	7
1.3. Down Sendromlu Çocuklarda Dil ve Konuşma	10
1.3.1. Down sendromlu çocuklarda sesbilgisel gelişim.....	10
1.3.2. Down sendromlu çocuklarda biçimbilgisel gelişim	11
1.3.3. Down sendromlu çocuklarda sözdizimi gelişimi.....	12
1.3.4. Down sendromlu çocuklarda anlambilgisi gelişimi	12

1.3.5. Down sendromlu çocuklarda kullanımbilgisi gelişimi	13
1.4. Dil ve Konuşma Terapisi Yaklaşımları	15
1.4.1. Dil terapisi yaklaşımları	15
1.4.1.1. Öğrenci merkezli yaklaşımlar	15
1.4.1.2. Karma yaklaşımlar	16
1.4.1.3. Dil ve konuşma terapisti merkezli yaklaşımlar	17
1.4.2. Konuşma sesi bozukluklarında terapi	18
1.5. Okul İçinde Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Destek Hizmeti	18
1.5.1. Danışmanlık	19
1.5.2. Destek eğitim odası	20
1.5.3. İşbirliğine dayalı öğretim	20
1.6. Okul Dışında Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Destek Hizmeti	21
1.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Ortamları	21
1.8. Destek Hizmetler ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı	22
1.9. Türkiye’de İşitme Kayıplı ve Down Sendromlu Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Tanılaması Süreci	23
1.10. Türkiye’de Hizmet Uygulamaları	24
1.11. Problem	26
1.12. Araştırmanın Amacı	27
1.13. Araştırmanın Önemi	27
2.YÖNTEM	29
2.1. Araştırma Deseni	29
2.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer	31
2.2.1. ÖERM’in fiziksel özellikleri.....	31
2.2.2. ÖERM’de genel işleyiş.....	32
2.2.3. ÖERM’de yürütülen destek eğitim hizmetleri	32

2.2.4. ÖERM’de saha gözlemi yapılan sınıfın özellikleri.....	33
2.2.5. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın fiziki özellikleri	33
2.3. Katılımcılar.....	34
2.3.1. İşitme kayıplı öğrenciler	35
2.3.2. Down sendromlu öğrenciler	37
2.3.3. Öğrencilerin aileleri	38
2.3.4. Araştırmacı	38
2.3.5. Geçerlik komitesi üyeleri	39
2.4. Veri Toplama Araçları	41
2.4.1. Katılımcı bilgi formu	42
2.4.2. Video ve ses kayıtları	42
2.4.3. Görüşmeler	43
2.4.4. Birebir görüşmeler	43
2.4.5. Araştırmacı günlüğü	44
2.4.6. Saha notları	44
2.4.7. Doküman incelemesi	44
2.4.8. Standart testler ve doğal dil örnekleri.....	44
2.5. Verilerin Analizi	45
2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	47
2.7. Araştırma Etiği	47
3. BULGULAR.....	49
3.1. Hazırlık Aşaması	50
3.1.1.Konuya odaklanma	51
3.1.2. Saha gözlemleri	52
3.1.3. Hazırlık aşamasının değerlendirilmesi.....	53
3.2. Uygulama Aşaması	55

3.2.1. Birinci adım	55
3.2.1.1. Öğrencilerin dil ve konuşma	
performanslarının değerlendirilmesi	56
3.2.1.2. Öğretmen görüşmeleri	57
3.2.1.3. Aile görüşmeleri	57
3.2.1.4. Öğrencilerin değerlendirme sonuçları.....	58
3.2.1.4.1. Ayşe'nin değerlendirmesi	58
3.2.1.4.2. Ayşe'nin değerlendirme sonucu	61
3.2.1.4.3. Ali'nin değerlendirmesi	61
3.2.1.4.4. Ali'nin değerlendirme sonucu	63
3.2.1.4.5. Emre'nin değerlendirmesi	63
3.2.1.4.6. Emre'nin değerlendirme sonucu	65
3.2.1.4.7. Ali ve Emre'nin annesi ile görüşme.....	66
3.2.1.4.8. Duru'nun değerlendirmesi	67
3.2.1.4.9. Duru'nun değerlendirme sonucu	69
3.2.1.5. Geçerlik komitesi toplantısı (29.12.2017).....	69
3.2.1.6. Uygulamaya Feyza'nın katılımı	
ve değerlendirilmesi	70
3.2.1.6.1. Feyza'nın değerlendirme sonucu	72
3.2.1.7. Birinci adımın genel değerlendirilmesi	72
3.2.2. Uygulama aşaması ikinci adım: Planlama ve	
terapilerin sunulması.....	75
3.2.2.1. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları	
(10.01.2018-19.01.2018).....	75
3.2.2.2. BEP toplantısı ve öğrencilere ilişkin planların görüşülmesi..	80
3.2.2.3. Geçerlik komitesi toplantısı (20.01.2018).....	85

3.2.2.4. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (02.02.2018-14.02.3018)	86
3.2.2.5. Geçerlik komitesi toplantısı (14.02.2018).....	92
3.2.2.6. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (14.02.2018-16.02.3018)	92
3.2.2.7. Geçerlik komitesi toplantısı (15.02.2018).....	94
3.2.2.8. Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (21.02.2018-23.02.3018)	95
3.2.2.9. Geçerlik komitesi toplantısı (28.02.2018-1)	97
3.2.2.10. Geçerlik komitesi toplantısı (28.02.2018-2)	97
3.2.2.11. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (01.03.2018-09.03.3018)	98
3.2.2.12. Geçerlik komitesi toplantısı (14.03.2018).....	104
3.2.1.13. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (14.03.2018-16.03.3018)	104
3.2.2.14. Geçerlik komitesi toplantısı (21.03.2018).....	108
3.2.2.15. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (22.03.2018-29.03.3018)	109
3.2.2.16. Geçerlik komitesi toplantısı (02.04.2018).....	113
3.2.2.17. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (03.04.2018-06.04.3018)	114
3.2.2.18. Geçerlik komitesi toplantısı (09.04.2018).....	116
3.2.2.19. Dil ve konuşma terapisi	
uygulamaları (11.04.2018-30.04.3018)	117
3.2.2.20. Geçerlik komitesi toplantısı (30.04.2018).....	119
3.2.2.21. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları	
(04.05.2018-31.05.3018)	120

3.2.2.22. Geçerlik komitesi toplantısı (30.05.2018).....	130
3.3. Öğrencilerin Değerlendirilmesi	130
3.3.1. Ali'nin değerlendirilmesi.....	131
3.3.2. Ayşe'nin değerlendirilmesi.....	131
3.3.3. Emre'nin değerlendirilmesi	132
3.3.4. Duru'nun değerlendirilmesi.....	132
3.3.5. Feyza'nın değerlendirilmesi.....	133
3.4. Öğrencileri İzleme Amaçlı Tekrar Değerlendirme	134
3.4.1. Ali'nin izleme değerlendirmesi	134
3.4.2. Ayşe'nin izleme değerlendirmesi	134
3.4.3. Emre'nin izleme değerlendirmesi.....	135
3.4.4. Duru'nun izleme değerlendirmesi	135
3.4.5. Feyza'nın izleme değerlendirmesi	136
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	138
4.1. ÖERM'de Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Hizmeti	138
4.2. Araştırma Sürecinde ÖERM'de Sunulan Dil ve Konuşma Terapisinin Planlanma Süreci.....	141
4.3. Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetinin Öğrencilere Olan Katkıları	143
4.4. Ailelerin Dil ve Konuşma Terapisine Katılımları	144
4.5. Araştırma Sürecinin Araştırmacıya Katkıları	146
4.6. Öneriler.....	148
4.6.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler	148
4.6.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	148
KAYNAKÇA.....	149
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğrenci Ayşe'nin bilgileri	35
Tablo 2.2. Öğrenci Ali'nin bilgileri	36
Tablo. 2.3. Öğrenci Emre'nin bilgileri	36
Tablo 2.4. Öğrenci Duru'nun bilgileri	37
Tablo 2.5. Öğrenci Feyza'nın bilgileri	37
Tablo 2.6. Geçerlik komitesi toplantıları	40
Tablo 2.7. Veri toplama araçları matrisi	42
Tablo 2.8. Ailelerle yapılan görüşmeler.....	43
Tablo 3.1. Saha gözlemleri.....	52
Tablo 3.2. Öğrenci performans değerlendirmeleri	56
Tablo 3.3. Ayşe'nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları	60
Tablo 3.4. Ali'nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları	63
Tablo 3.5. Emre'nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları.....	65
Tablo 3.6. Duru'nun dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları	68
Tablo 3.7. Feyza'nın dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları.....	72
Tablo 3.8. Öğrencilere yönelik dil ve konuşma terapisi amaçları	74
Tablo 3.9. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (10-19.01.2018)	77
Tablo 3.10. Ali'nin terapi planı.....	82
Tablo 3.11. Ayşe'nin terapi planı.....	83
Tablo 3.12. Emre'nin terapi planı	83
Tablo 3.13. Duru'nun terapi planı.....	84
Tablo 3.14. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (24-26.01.2018).....	86
Tablo 3.15. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (2-9.02.2018)	87
Tablo 3.16. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14-16.02.2018).....	93
Tablo 3.17. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (21-23.02.2018).....	96
Tablo 3.18. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (1-2.03.2016).....	99
Tablo 3.19. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (07-9.03.2018).....	101
Tablo 3.20. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14-16.03.2018).....	105
Tablo 3.21. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (22-29.03.2018)	109

Sayfa

Tablo 3.22. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (3-6.04.2018)	115
Tablo 3.23. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (11-27.04.2018)	118
Tablo 3.24. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (4.05.2018).....	121
Tablo 3.25. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (9-10.05.2018)	121
Tablo 3.26. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (16-18.05.2018)	122
Tablo 3.27. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (23-25.05.2018)	124
Tablo 3.28. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (30-31.05.2018)	128
Tablo 3.29. Emre'nin /tʃ/ sesbirimi doğru ürettiği sözcükler	129
Tablo 3.30. Öğrencilerle uygulama sürecinde gerçekleştirilen toplam dil ve konuşma terapisi sayısı	130

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Dil ve konuşma terapisi yaklaşımları	17
Şekil 1.2. Kaynaştırma uygulamalarında sunulabilecek dil ve konuşma terapisi destek hizmet türleri	19
Şekil 2.1. Eylem araştırmasının aşamaları	29
Şekil 2.2. Uygulamanın gerçekleştiği katın krokisi.....	31
Şekil 2.3. Sistematik analitik analiz süreci	46
Şekil 3.1. Araştırma süreci	49
Şekil 3.2. Hazırlık süreci	50
Şekil 3.3. Öğrencilerin değerlendirilmesi süreci	56
Şekil 3.4. Ayşe'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci.....	58
Şekil 3.5. Ali'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci	62
Şekil 3.6. Emre'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci	64
Şekil 3.7. Duru'nun dil ve konuşma performansını belirleme süreci.....	67
Şekil 3.8. Feyza'nın dil ve konuşma performansını belirleme süreci	70
Şekil 3.9. BEP toplantısı öncesi gerçekleştirilen terapilerin döngüsü.....	76
Şekil 3.10. BEP toplantısı ve sonrası gerçekleştirilen terapilerin döngüsü.....	81
Şekil 3.11. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (02-14.02.2018)	87
Şekil 3.12. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (14 -16.02.2018)	93
Şekil 3.13. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (21-23.02.2018)	95
Şekil 3.14. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (01-09.03.2018)	98
Şekil 3.15. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (14-16.03.2018)	105
Şekil 3.16. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (22-29.03.2018)	109
Şekil 3.17. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (03-06.04.2018)	114
Şekil 3.18. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (11-27.04.2018)	118
Şekil 3.19. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (04-31.05.2018).....	120
Şekil 3.20. Araştırma sürecinin özeti.....	137

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. DKT bireysel destek odası	33
Görsel 2.2. DKT bireysel destek odası-2	33
Görsel 2.3. ÖERM uygulama odası	34
Görsel 2.4. ÖERM uygulama odası panosu	34
Görsel 2.5. ÖERM uygulama odası duvarı	34
Görsel 2.6. ÖERM uygulama odası-2	34
Görsel 3.1. Sıralı kart	68
Görsel 3.2. Oyuncak	67
Görsel 3.3. Dil ve konuşma terapisi materyali	77
Görsel 3.4. Dil ve konuşma terapisi materyali-2.....	78
Görsel 3.5. Sıralı kart	80
Görsel 3.6. Hikâye kitabı	80
Görsel 3.7. Hikâye kitabı	88
Görsel 3.8. Boş şablon	88
Görsel 3.9. Hikâye kitabı	89
Görsel 3.10. Kahvaltı sıralaması son kart	91
Görsel 3.11. Kahvaltı hakkında resim	94
Görsel 3.12. Ayşe'nin maketi.....	100
Görsel 3.13. Duru'nun 16.03.2018 tarihli terapisi	108
Görsel 3.14. Piknik sıralaması sonrası etkinlik	108
Görsel 3.15. Takvim çalışması örnek	110
Görsel 3.16. Yağmurlu Bir Gün kitabı	110
Görsel 3.17. Kitap sonrası etkinlik	111
Görsel 3.18. Genelleme için oluşturulan resim	113
Görsel 3.19. İlkbahar ağacı	115
Görsel 3.20. Yılanlar ve Merdivenler	123
Görsel 3.21. Zarla oynanan bir oyun.....	125
Görsel 3.22. Otobüs hakkında dergi sayfası-1	127
Görsel 3.23. Otobüs eşleme kartı	128
Görsel 3.24. Mantıksal hataları bulma çalışması için kartlar.....	129

1. GİRİŞ

1.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler çeşitli nedenlerle gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimli bireyler ifadesi bilişsel, davranışsal, duyuşsal, öğrenme ve sosyal problemleri olan öğrencilerin yanısıra üstün yetenekli çocukları da kapsadığı için bütünleştirici bir terim olduğu belirtilmektedir (Akçamete, 2018, s. 2). Özel gereksinimli bireyler yetersizliklerine göre farklı gruplara ayrılmaktadırlar. Yetersizlik gruplarının dil ve konuşma bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik, duyuşsal ve davranışsal sorunlar, öğrenme güçlükleri, görme yetersizliği, işitme kaybı, otizm, fiziksel ve sağlıkla ilgili yetersizlikler biçiminde sınıflandırıldığı ifade edilmektedir (Acarlar, 2017, s. 36; Cavkaytar, 2010, s. 11).

Özel gereksinimli bireyler iletişim, dil ve konuşma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Dil ve konuşmada yaşanan güçlüklerle ilgili olarak özel gereksinimli öğrenciler akademik ve sosyal becerilerde de sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Cole ve Flexer, 2007, s. 37; Harrington, DesJardin ve Shea, 2010, s. 50-62; Marschark, Rhoten ve Fabich, 2007, s. 269-281). Yaşanan güçlüklerin azaltılması ve ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilere gereksinimlerine uygun destek hizmetlerin sunulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Acarlar, 2017, s. 28; Gürgür, 2008, s. 266). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği de özel gereksinimli bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetinden yararlanmaları ve bu hizmetlere erken dönemde başlanmasının esas olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2018). Özel hizmetlerinin yanı sıra alanyazında ilişkili hizmetler olarak geçen dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, psikolojik hizmetler gibi destek hizmetler de bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireylere destek hizmetlerin gereksinimleri doğrultusunda erken dönemlerden itibaren sunulmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

İşitme kayıplı (İK) ve Down sendromlu (DS) çocuklar iletişim, dil ve konuşma becerilerinde çeşitli güçlükler yaşayabilmektedirler. İzleyen başlıklarda bu güçlükler detaylı biçimde aktarılmış, bu güçlükleri azaltmak veya ortadan kaldırmak için uygulanan dil ve konuşma terapisi destek hizmeti uygulamalarından bahsedilmiştir.

1.2. İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil ve Konuşma

İşitme kaybı işitme sistemindeki herhangi bir anormallik, zedelenme sonucunda ses duyarlılığında kısmen ya da tamamen kayıp meydana gelmesi olarak tanımlanmaktadır. İşitme kaybı doğuştan ya da sonradan meydana gelebilmekte, hafif ve çok ileri düzey arasında derecelendirilmektedir (Martin ve Clark, 2012, s. 460).

İşitme kaybının tanınmasından sonra çocukların işitme kayıplarına uygun olarak cihazlandırmanın en kısa sürede gerçekleştirilmesi dinleme ve sözlü dil becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır (İncesulu, 2015, s. 511). Sözlü dilin edinimi İK öğrencilerin eğitim, kültürel, sosyal yaşam ve kariyer açısından daha geniş imkânlarla ulaşabilmeleri için önem taşımaktadır (Blamey, 2003, s. 232). İK öğrencilerin dinleme, dil ve konuşma becerilerinde birçok faktörün etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu faktörler erken eğitim, işitme teknolojilerini kullanma süresi (Spencer ve Guo, 2013, s. 100-104; Tomblin vd., 2014, s. 405-408; Turan vd., 2012, s. 147; Wiggin vd., 2013, s. 37-140) ve terapi/eğitim yaklaşımı (Gaul-Bauchard, Normand ve Cohen, 2007, s. 875; Geers, Brenner ve Davidson, 2003, s. 46) olarak sıralanmaktadır. Bu nedenlerle İK öğrencilerin yaşlarına uygun iletişim, dil ve konuşma gelişimi gösterebilmeleri için erken dönemde tanınmanın ve uygun bir işitme teknolojisi sağlanmasının esas olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca çocuklara sağlanacak erken eğitim ve destek hizmetler de dil ve konuşma gelişimi için önem taşımaktadır (Eriks-Brophy vd, 2006, s. 53; Moeller, 2000, s. 1-9; Yoshinaga-Itano vd., 1998, s. 1162).

İK öğrencilerin dil ve konuşma gelişimleri hakkındaki çalışmalar dilin farklı alanlarında güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Sesbilgisel hatalar, sesletim problemleri, eklerin ediniminde gecikme, karmaşık yapıda sözdizimine sahip cümleleri kullanmada zorluklar bu güçlüklerden bazılarıdır. İK çocukların dil gelişimlerinin sesbilgisi, biçimbilgisi, anlambilgisi, sözdizimi, kullnımbilgisi alanlarında değerlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre eğitim/terapi programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır (Paul ve Norbury, 2012, s. 29).

1.2.1. İşitme kayıplı çocuklarda sesbilgisel gelişim

Dilin sesbilgisi alanı bir dildeki konuşma seslerinin dizimsel ilişkilerini belirleyen kuralları incelemektedir. Her dilin kendine özgü sesbirimleri ya da ses bileşenleri bulunmaktadır. Ses bilgisinin içinde yer alan sesbirimler en küçük birimlerdir ve bir araya

gelerek heceleri, hecelerde sözcükleri oluştururlar (Owens, 2011, s. 22; Topbaş, 2011, s. 129).

Çocuklar erken dönemlerde konuşmalarında sesbilgisel işlemler diye adlandırılan doğal hatalar yapmaktadırlar. Sesbilgisel işlemlerin konuşma kapasitesini zorlayacak bir ses, ardışık ses yapısıyla karşılaşıldığında bunun yerine benzer ama zor olmayan alternatifler oluşturma biçiminde gelişen bir zihinsel süreç olduğu belirtilmektedir (Stampe, 1979; akt., Grunwell, 1982, s. 67). Bahsedilen bu işlemler belli dönemlerde ortaya çıkıp kaybolmaktadırlar. Türkçe’de 5-6 yaşlarına kadar devam eden işlemler arasında ünsüz öbeğinin indirgenmesi, akıcıların yarı ünlü olarak sesletilmesi ve çok heceli sözcüklerin indirgenmesi gözlenmektedir (Topbaş, 2005). Sesbilgisel işlemlerin gereken zamanda sonlanmaması ve yaşa uygun olmayan sesbilgisel işlemler ya da sesletim problemlerinin görülmesi çocuklarda konuşma sesi bozukluğu olduğunu göstermektedir. Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların dil ve konuşma terapisi hizmeti almaları gerekmektedir (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 2018).

İşitme kaybına bağlı olarak çocuklarda konuşma sesi bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Yaşa uygun olmayan sesletim hataları, sesbilgisel işlemler, tipik gelişimde sık rastlanmayan sesbilgisel işlemlerin görülmesi bu hatalar arasında yer almaktadır (Girgin ve Büyükköse, 2015, s. 371-387; Hansson vd., 2017, s. 1; Moreno-Tores ve Moruna-Lopez, 2014; s. 3-5; Spencer ve Guo, 2013, s. 93-109; Wiggin vd., 2013, s. 135-137).

Son yıllarda koklear implant teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte çok ileri derecede İK çocukların sesbilgisel gelişiminde olumlu gelişmelerin olduğu ifade edilmektedir. İşitme cihazı ve koklear implant kullanan benzer işitme kaybına sahip çocukların konuşma seslerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar, koklear implant kullanan çocukların sesbilgisel gelişimlerinin daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Baudonck, D'haeseleer ve Van Lierde, 2010, s. 418-419; Law ve So, 2006, s. 1350).

Koklear implant kullanmaya başladıktan sonra sesbilgisel organizasyonu edinebilmeleri için çocukların süreye gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bu nedenle erken yaşta koklear implant kullanmaya başlamanın önemli olduğu belirtilmektedir. Erken dönemde koklear implant kullanmaya başlayan çocukların daha geç kullanmaya başlayan çocuklara göre sesbirimleri daha doğru ürettikleri ve sesbilgisel gelişimlerinin tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklara benzer biçimde gerçekleştiği

belirtilmektedir (Connor, vd., 2006, s. 628-629; Sevinç vd., 2009, s. 1430; Spencer ve Guo, 2012; s. 105-107). Geç yaşta koklear implant kullanmaya başlayan, dil ve konuşma terapisi ile desteklenmeyen çocuklarda yetişkinlik dönemlerinde de sesletim sorunları devam etmektedir (Büyükköse ve Girgin, 2018).

Sesbilgisel gelişimin bir boyutu da konuşmanın bürünsel özelliklerinin edinimidir. Bürünsel özellikler konuşmanın vurgu, ton, ezgi, durak, süre gibi öğelerini kapsayan genel bir ifade olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler parçaüstü özellikler olarak da adlandırılmaktadır (Topbaş, 2011, s. 80). İK bireylerle gerçekleştirilen çalışmalar hem işitme cihazlı hem de koklear implantlı bireylerin bürünsel yapıların üretiminde ve algılanmasında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Büyükköse, 2017; Moreno-Tores ve Moruna-Lopez, 2014, s. 1-5; Most ve Peled, 2007, s. 358-360; Peng, Tomblin, Spencer ve Hurtig, 2004, s. 5-6).

1.2.2. İşitme kayıplı çocuklarda biçimbilgisel gelişim

Çocuklar sözcükleri oluşturan biçimbirimlerin bir araya gelme kurallarını yani dilin biçimbilgisel boyutunu erken dönemlerden itibaren diğer bireyler sözlü iletişimleriyle yoluyla edinmeye başlarlar. Biçimbirimler dilde anlam taşıyan en küçük yapılardır. Biçimbirimler bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Bağımsız biçimbirimler kendi başlarına kullanılabilirler. Bağımlı biçimbirimler ise genellikle bağımsız biçimbirimlere eklenerek kullanılmaktadırlar. Örnek verecek olursak “çocuk” bağımsız biçimbirimdir “çocuklar” sözcüğünde “-ler” eki ise bağımlı biçimbirimdir (Ege, 2011, s. 120). 2 yaş öncesi iyelik eki “-m” ve tamlayan eki “-nın” en erken kullanılmaya başlanan ekler arasında yer almaktadır (Topbaş, Maviş ve Başal, 1997, s. 129). Türkçe’de çocuklar tek sözcüklerin ardından hatta tek sözcük kullanırken isim ve eylemlerle birlikte ekler kullanmaya başlamaktadırlar. İlerleyen yaşlarla birlikte karmaşık cümle yapılarını oluşturan ekler de edinilmektedir (Ege, 2011, s. 120).

Çocuklar işitme kaybı nedeniyle biçimbirimsel yapıları duymada ve ayırt etmede sorun/güçlük yaşamaktadır ve bu durum biçimbirimlerin ediniminde de güçlükler neden olabilmektedir (Caselli vd., 2012, s. 382; Hammer vd., 2014, s. 68; Tüfekçioğlu, 1989, s. 389-393). Biçimbirim bilgisinin okuma anlamada önemli bir yordayıcı olması nedeniyle (Deacon ve Kirby, 2004, s. 223) sorunların devam etmesi ilerleyen yaşlarda da çocukların okuma anlama becerisini olumsuz etkilemektedir (Gaustad vd., 2002, s. 7;

Guo, Spencer ve Tomblin, 2013, s. 187). Bu nedenle çocukların biçimbilgisi ediniminde problemlerin azaltılabilmesi ve ortadan kaldırılabilmesi için çocukların işitme kaybına uygun işitme teknolojilerini erken yaşlardan itibaren kullanmaya başlamaları ve erken eğitim desteği almaları gerekmektedir.

Türkçe’de İK çocukların biçimbilgisel gelişimi alanında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Tüfekçioğlu (1989, s. 323), işitsel sözel yaklaşımla aile eğitimi ve okulöncesi eğitimi veren bir eğitim merkezindeki öğrencilerin işitme engelliler okuluna devam eden öğrencilerden daha iyi biçimbirimsel gelişime sahip olduklarını bulmuştur. Aynı çalışmada erken dönemde işitme teknolojisi kullanmanın ve eğitime başlamanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada İK çocukların ismin yalın hali, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanım becerilerinin TGG çocuklardan daha düşük doğrulukta olduğu bulunmuştur (Ekinci, 2007, s. 98). Cangökçe-Yaşar (2013, s. 136-137) 43-87 ay takvim yaşı aralığında koklear implantlı çocuklarla 9-67 ay takvim yaşı aralığındaki TGG çocukların dilbilgisel gelişimlerinin Language Assesment Remediation and Screening Prosedure (LARSP) envanterinin Türkçe’ye uyarlanmış TR-LARSP versiyonu ile karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçları koklear implantlı çocukların soru tümceleri, ilgeçler, olumsuzluk ve eylemcil çekim eki kullanım sonuçlarının TGG çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Aynı çalışmada kompleks yapılarda (çatı ekleri, birden fazla zaman, görünüş, kip içeren ekler), ad öbeklerinde, adıl çekimlerde her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

1.2.3. İşitme kayıplı çocuklarda sözdimi gelişimi

Söz dizimi cümlelerin yapısını ya da biçimini yöneten kurallardır. Cümlede yer alan sözcük kombinasyonlarının dilbilgisel açıdan kabul edilebilir olup olmadığı söz dizimi kuralları tarafından belirlenir (Owens, 2011, s. 18). Çocukların bilişsel gelişimleri ve dilbilgisel yapıların edinimleri arttıkça sözdizimde de giderek artan karmaşık yapılar görülmektedir. Edinilen yeni biçimbirimler sözdizim açısından tümcelerin uzunluğunu da artırmaktadır. Bu açıdan çocukların sözdizimsel gelişimini değerlendirmede kullanılan yöntemlerden biri de ortalama sözce uzunluğudur. Bu yöntemde çocuktan alınan doğal konuşma örneği; konuşma sırası ve duraklamalar göz önüne alınarak sözcelere bölünür. Alınan konuşma örneğindeki tüm biçimbirimlerin toplam sayısı toplam sözce sayısına

bölünerek ortalama sözce uzunluğu (OSU) elde edilmektedir (Ege, Acarlar ve Güleyüz, 1998, s. 19).

Türkçe’de OSU’nun yaşla beraber arttığı ve söz dizimi/biçimbilgisini değerlendirmede kullanılan güvenilir bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Ege, 2011, s. 114). Türkçe’de İK çocukların OSU değerleri hakkında bir araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada koklear implantlı çocukların ve işiten çocukların OSU değerleri karşılaştırılmış, 3-6 yaş arasındaki koklear implantlı çocukların OSU değerlerinde yaşla beraber artış görülmediği, işiten öğrencilerin ise OSU değerlerinin yaşla beraber arttığı bulunmuştur. Altı yaşındaki koklear implantlı çocuklarda OSU’nun işiten çocuklara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışmada çocukların koklear implant kullanmaya başlama sürelerinin ortalama yirmi ay olduğu belirtilmektedir (Sarıkaya, 2011, s. 30). Cangökçe-Yaşar (2013, s. 140), TR-LARSP envanteri kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada koklear implantlı öğrencilerin sözdizimi açısından genel olarak karmaşık olmayan dilbilgisel yapıları kullandıklarını belirtmiştir.

TGG ve İK çocukların sözdizimi becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen diğer çalışmalar da İK çocukların sözdizim performanslarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Söz dizimi gelişiminde diğer alanlarda da olduğu gibi ailenin çocukla olan iletişimde sözlü dili kullanıyor oluşu, eğitim ortamı, çocuğun ikinci bir engelinin olup olmaması, çift taraflı dinleme, koklear implant kullanma süresi gibi faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Boons vd., 2013, s. 2008-2022; Schorr, Roth ve Fox, 2008, s. 206).

1.2.4. İşitme kayıplı çocuklarda anlambilgisi gelişimi

Anlambilgisi, sözcüklerin ve sözcük birleşimlerinin anlamını veya içeriğini yöneten kurallar sistemidir (Owens, 2011, s. 23). Anlam bilgisi anlama odaklanır ve sözcüklerin, cümlelerin tanımladıkları durumlarla ya da atıf yaptıkları gerçek ya da hayali nesnelerle nasıl ilişkili olduklarını inceler (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 38). Zihnimizde olaylar, kişiler, nesneler, ilişkiler gibi konulara ilişkin kavramlar bulunmaktadır ve iletişim esnasında karşımızdaki kişi ya da kişilere bu kavramları sözcükler yoluyla iletiriz. Sözcükler kavramların kendisi olmasa da onları temsil eden sembollerdir. Çocuklar bazı kavramları biliyor ama sözcüklerini bilmiyor olabilirler.

Sözcük dağarcığının gelişimi ile bu kavramların simgeleri olan sözcükleri edinirler (Maviş, 2011, s. 129).

İK çocuklar işitsel ayırt etmede güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlükler çocukların sözcükleri dinleyerek öğrenme fırsatlarını azaltmaktadır. Dolayısıyla özellikle çok ileri derecede İK çocuklarda işitme cihazı kullanılmaya başladığında bile sözcük edinmede güçlükler devam etmektedir. Koklear implantın erken dönemlerden itibaren kullanılmaya başlanması ile İK çocukların dinleme becerilerinde olumlu gelişmeler ortaya çıkmasını sağlamıştır. İK çocuklarda erken dönemde koklear implant kullanmaya başlamak çocukların sözlü dil uyarılarına daha fazla ulaşmasını sağlamaktadır. Bu sayede erken dönemde koklear implant kullanmaya başlayan çocuklarda sözcük gelişimi de daha iyi olmaktadır (Geers ve Nicholas, 2013, s. 643). Erken dönemde implant kullanmaya başlayan çocukların sözcük dağarcığı gelişimlerinin geç implant kullanmaya başlayan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu belirtilmektedir.

Koklear implant kullanan çocukların sözcük dağarcığının TGG çocuklarla benzer olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Connor vd., 2006, s. 636; Hayes vd., 2009, s. 128). Buna karşın TGG çocuklardan daha geride olduklarını belirten araştırmaların olduğu da görülmektedir (Davidson, Geers ve Nicholas, 2014, s. 211; Nott vd., 2009, s. 526). İK çocuklarda sözcük dağarcığının gelişimine etki eden başka faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de anne-çocuk etkileşimidir. TGG çocuklarda olduğu gibi anne ve çocuk arasındaki nitelikli iletişimin İK çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde de etkili olduğu belirtilmektedir (Fagan, 2016, s. 134).

Türkçe’de yapılan araştırmalara baktığımızda İK çocukların temel ilişkisel kavramların [(insanların veya nesnelerin niteliklerini (uzun, kısa, vb.), uzamsal ilişkilerini (içinde, üstünde, altında, yanında, vb.), zamanı (önce, sonra, vb.), niceliği (daha fazla, az, biraz, vb.) tanımlamada kullanılan sözcükler] ve sözcük edinimlerinin yaşlılarının gerisinde olduğu görülmektedir (Büyükköse, 2012, s. 67; Sucuoğlu ve Polat, 2007, s. 201).

1.2.5. İşitme kayıplı çocuklarda kullanımbilgisi gelişimi

Kullanımbilgisi dilin sosyal bağlamlarda belli bir amaca yönelik işlevine ve iletişim amacına uygun kullanımına ilişkin bilgi olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 2011, s. 34). Çocuklar erken dönemlerden itibaren yetişkinlerle olan etkileşimleri esnasında

kullanımbilgisine ilişkin kuralları öğrenmeye başlamaktadırlar. Kullanımbilgisi bireylere bir kültüre üye olma, istek ve ihtiyaçları farklı ortamlara uygun biçimde ifade edebilme, etkili bir biçimde iletişim kurabilme ve karşıdaki kişinin niyetini, duygularını anlayabilme becerisini sağlamaktadır (Topbaş ve Maviş, 2011, s. 156). Kullanımbilgisi iletişimsel amaçlar, söyleşi ve öyküleme olmak üzere üç farklı boyutta incelenmektedir. Kişiler konuşurken bir nesneyi isteme, birşeyi protesto etme, bilgi paylaşma gibi iletişimsel amaçlara sahiptirler. Söyleşi: sıra alma, konuyu değiştirme ve yanlış anlaşılma meydana geldiğinde iletişimi düzenleme ya da düzeltme stratejilerinin kullanıldığı sohbete dayalı etkileşimler anlamına gelmektedir. Öyküleme de dilin öykü ya da deneyimleri anlatma için kullanımıdır (Roberts vd., 2008, s. 79). Söz öncesi dönemlerden itibaren çocuklar çeşitli iletişimsel amaçlar kullanarak kendilerini ifade etmeye çalışırlar. Dil ve bilişsel açıdan zamanla gelişen çocuklar okul yıllarında dinleyicilerin neye gereksinimi olduğunu anlamaya başlayan yetkin iletişimciler haline gelmeye başlarlar. Çocuklarda söyleşi ve öyküleme becerilerinde de yaş ilerledikçe artış gözlenmektedir (Uzuner, 2003, s. 160).

Most, Shina-August ve Meilijson (2010, s. 422), 6-9 yaş aralığındaki TGG, koklear implantlı ve işitme cihazlı çocukların kullanımbilgisi becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında İK çocuklarda konu seçiminin, sohbet başlatmanın, ses tonunu ayarlamanın ve bürünsel özelliklerin, TGG çocuklarla oldukça benzer biçimde olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada İK çocukların kullanımbilgisi alanında diğer becerilerinin TGG çocukların gerisinde kaldığı ve destek eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmaya göre İK çocukların günlük çektiği kullanımbilgisi becerilerinden birinin yetişkinin verdiği bilgiye yeni bilgi ekleyerek sohbeti devam ettirme olduğu ifade edilmiştir. Paatsch ve Toe'de (2013, s. 11-12) benzer biçimde İK 8-12 yaş aralığındaki öğrencilerin TGG akranları ile karşılıklı sohbet esnasında kullanımbilgisi alanında birçok beceriyi akranlarına benzer biçimde kullanabildiklerini belirtmektedirler. Araştırmada İK öğrencilerin TGG öğrencilerden farklı olarak daha fazla soru sordukları ve daha fazla kişisel yorumlarını ifade ettikleri bulunmuştur. Ayrıca İK öğrencilerin TGG öğrencilerden daha fazla konu başlattıkları ve sıra alma esnasında kendi sohbetlerini daha uzun tuttukları görülmüştür. Bunun nedeninin İK öğrencilerinin iletişim kopukluklarının ortaya çıkmasından kaçınmaları şeklinde olabileceği belirtilmiştir.

İK çocuklarla gerçekleştirilen bir diğer araştırmada kullanımbilgisi becerileri daha iyi olan çocukların akademik başarılarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur (Thagard, Hilsmier ve Easterbrooks, 2011, s. 526). Ayrıca kullanımbilgisi becerileri iyi olan İK çocukların özgüvenlerinin, motivasyonlarının ve sosyal uyum becerilerinin kullanımbilgisi becerileri daha zayıf olan İK çocuklardan daha yüksek olduğu da belirtilmektedir (Tye-Murray, 2003, s. 86-88).

Türkçe’de kullanımbilgisi hakkında yapılan araştırmaların erken çocukluk döneminde ve anne-çocuk etkileşimi boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak erken dönemde sağlanacak zengin yaşantıların ve nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların dil gelişimi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Erken eğitim programına katılan anneler ve İK çocuklarının etkileşimlerinin incelendiği bir araştırmada (Doğan, 1995), eğitime katılan annelerin İK çocukları ile etkileşim sırasında kullandıkları anlamlı yüz ifadelerinin oranının katılmayan gruptan yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada en fazla sessiz etkileşim başlatma girişimi eğitim almayan İK çocukların annelerinde görüldüğü belirtilmiştir. Erken eğitim almayan çocukların iletişim başlatma davranışının da daha az olduğu gözlenmiştir.

Genç, Uzuner ve Genç (2017, s. 364), 2 yaşındaki bir öğrencinin çeşitli doğal bağlamlarda 14 farklı iletişimsel işlev sergilediğini belirtmişlerdir. Bu iletişimsel işlevlerden en fazla kullanılanların bilgi paylaşmak, nesne istemek, hizmet vermek olduğu belirtilmiştir. Çocuğun kullandığı iletişimsel işlev türlerinin ve kullanım sıklıklarının etkileşimin ve bağlamın özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Erken çocukluk döneminde yapılan İK çocukların ve işiten çocukların zihin kuramı, alıcı dil ve kullanım bilgisi gelişimini karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırmada (Akkaya, 2018, s. 73) İK çocukların zihin kuramı, alıcı dil ve kullanımbilgisi dil becerileri performanslarının işiten çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca İK çocukların alıcı dil becerileri ile zihin kuramı arasındaki ilişkinin işiten çocuklardaki ilişkiden daha güçlü olduğu belirtilmiştir.

Okul dönemindeki İK öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada (Tüfekçioğlu, 1989, s. 323) İK çocuklarda kullanım bilgisi gelişiminde eğitim ortamlarının da etkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada işitsel sözel yaklaşım ile aile eğitimi ve okulöncesi eğitimi veren bir eğitim merkezindeki öğrencilerin işitme engelliler okuluna

devam eden öğrencilerden sözel dilde daha fazla iletişimsel işlev kullandıkları bulunmuştur (Tüfekçioğlu, 1989, s. 323).

1.3. Down Sendromlu Çocuklarda Dil ve Konuşma

Down sendromu sayısal kromozom anomalileri içinde en sık görülen grupta yer almaktadır. Yeni doğanlardaki sıklığı yaklaşık 1/800 olarak ifade edilmektedir. Down sendromu, 21. kromozomun tamamının veya bir kısmının fazladan bir kopyasının neden olduğu doğumsal kusur olarak tanımlanmaktadır. DS bireylerde iskelet ve kemik bozuklukları, kraniyofasiyal anomaliler, immün ve endokrin sistem problemleri, anormal beyin gelişimi ile ilişkili bilişsel bozukluklar görülmektedir (Pritchard ve Kola, 2007, s. 18). DS çocuklarda bilişsel gelişimde gecikmeler olduğu ve genellikle hafif ile orta dereceli zihinsel yetersizlik görüldüğü ifade edilmektedir. DS çocuklarda dil, sosyal, motor gelişim alanlarında gecikmeler olduğu ve hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, davranışsal sorunlar gibi diğer gelişimsel problemlerin de görüldüğü belirtilmektedir (Genetic Alliance, District of Columbia Department of Health, 2010). Bu bölümde alanyazında DS çocukların dil gelişimini ele alan araştırmalar dilin bileşenleri başlıkları altında verilmiştir.

1.3.1. Down sendromlu çocukların sesbilgisel gelişimi

DS çocuklarda tipik olarak bebeklik ve erken çocukluk döneminde mırıldanma tekrarlarından sonra konuşmaya geçişin yavaş ve konuşmaya başladıklarında da konuşma anlaşılabilirliğinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Acarlar, 2006, s. 8). DS çocuklarda konuşma seslerinin ediniminde yaşanan gecikmeler konuşma anlaşılabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca DS çocuklar yaşlarına uygun olmayan sesbilgisel hatalar da yapmaktadır (Barnes vd., 2009, s. 1048; Dodd ve Thompson, 2001, s. 308; Kent ve Vorperian, 2013, s. 188; Smith ve Stoel-Gammon, 1983, s. 117; Roberts vd., 2005, s. 985-989). DS çocuklarda sözcükteki heceyi atma, ünsüz öbeği daralması, ünsüz düşmesinin sıklıkla karşılaşılan hatalar arasında yer aldığı belirtilmektedir (Roberts ve vd., 2005, s. 985-989). DS çocuklarda konuşma seslerinin ediniminde yaşanan güçlükler, çocukların dil ve bilişsel gelişimindeki problemlerin yanı sıra, motor kontroldeki yaşanan güçlükler, kraniofasiyal anomaliler ve işitme kaybı gibi birçok faktörün neden olabileceği ifade edilmektedir (Kent ve Vorperian, 2013, s. 189).

Sesbilgisel açıdan DS çocukların konuşmanın bürünsel özelliklerinde de güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir. Bürünsel özelliklerin uzman puanlamasına dayalı olarak incelendiği araştırmalar, DS çocukların zeka yaşı eşleştirilmiş TGG çocuklardan daha düşük puan aldıklarını göstermektedir (Stojanovik, 2011, s. 145; Zampini vd., 2016, s. 74). DS çocuklarda konuşma seslerinin ve bürünsel özelliklerin ediniminde yaşanan sorunların yanısıra konuşma akıcılığında ve rezonansta yaşanan sorunların bir araya gelmesiyle konuşmada anlaşılabilirlik azalmakta, dolayısıyla da çocukların sosyal yaşamları olumsuz etkilenebilmektedir (Kent ve Vorperian, 2013, s. 188). Bu sorunların ortadan kaldırılması ya da en aza indirgenmesinde erken dönemlerden itibaren çocuklara dil ve konuşma terapisi sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Paul ve Norbury, 2012, s. 105).

1.3.2. Down sendromlu çocuklarda biçimbilgisel gelişim

DS çocuklarla Türkçe’de ve farklı dillerde gerçekleştirilen araştırmalar çocukların biçimbilgisel gelişimde çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Anadili İngilizce olan DS çocuklarla gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda, çocukların zaman ekleri, edatlar, fiiller, yardımcı filleri ve diğer eklerinin kullanımında TGG çocuklardan daha zayıf performans gösterdikleri belirtilmektedir (Chapman, 1997, s. 307-312; Eadie vd., 2002, s. 727; Laws and Bishop; 2003, s. 1326). Farklı dillerde gerçekleştirilmiş araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmaktadır. Anadili İspanyolca olan DS çocuklar ve zekâ yaşı eşleştirilmiş TGG çocukların karşılaştırıldığı bir araştırmada DS çocukların daha kısa tümceler ürettiği, daha az ek kullandıkları belirtilmiştir (Galeote, vd., 2014; s.125). Sonuçlar İtalyanca’da yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Vicari, Caselli ve Tonucci 2000, s. 641-642; Vicari vd., 2002, s. 2466).

Türkçe’de DS çocukların biçimbilgisi gelişimini ele alan iki araştırma bulunmaktadır. Yıldız (2008, s. 95) DS bireylerin zaman eklerini, kişi eklerini, ad durum, iyelik eklerini sıklıkla kullandıklarını, ad durum eklerinden en fazla yönelme halini kullandıkları sırasıyla daha sonra bulunma hali, belirtme eki, beraberlik eki, tamlama eki ve çıkma hali eklerini birbirlerine yakın ortalama sıklıkları ile kullandıkları bulunmuştur. Sarıyer (2017, s. 36) yaşları 6-16 aralığında DS çocuklarla gerçekleştiği çalışmada Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) biçimbilgisi alt testinden aldıkları puanların TGG çocuklardan önemli düzeyde düşük olduğunu ifade etmiştir.

1.3.3. Down sendromlu çocuklarda sözdizimi gelişimi

Sözdizimi alanında DS çocukların sözcük dağarcığı alanına göre daha fazla güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Chapman, 2003, s. 1; Abbeduto, Warren ve Frances, 2007; s. 253). DS çocuklarda ifade edici sözdizimi alanı, sözel olmayan bilişsel gelişim ve alıcı dil sözdizimi becerisinin de gerisinde kalmaktadır (Abbeduto ve diğ., 2003, s. 149).

DS çocukların ergenlik döneminde sözdizimi gelişiminde bir plato evresine girdikleri görüşüne karşın (Fowler, Gelman ve Gleitman, 1994, s. 135) OSU'ya dayalı ölçümlerle gerçekleştirilen bazı araştırmalar DS bireylerin sözdizimsel gelişiminin ergenlik döneminde de devam ettiğini göstermektedir (Abbeduto ve Chapman, 2005, s. 53-73; Chapman vd., 1998; Thordardottir, Chapman ve Wagner, 2002, s. 170-175). DS çocukların karmaşık cümle yapılarını kullanabildikleri, karmaşık yapıların artmasıyla OSU'nun arttığı ifade edilmektedir (Thordardottir, Chapman ve Wagner, 2002, s. 170-175).

Türkçe'de yapılan araştırmalar DS çocuklarda OSU'nun yaşlarına göre düşük bulunduğu ve zekâ gelişimi eşleştirilen TGG çocukların gerisinde kaldığını göstermektedir. Araştırmalarda DS çocukların daha kısa ve basit cümleler kullandıkları gözlenmiştir (Erdem ve Ege, 2011, s. 23; Sarıyer, 2017, s. 38; Yıldırım ve Ege, 2014; s. 17). Bu bulgular alanyazındaki araştırmalarla benzer sonuçlara sahiptir (Abbeduto, Warren ve Frances, 2007; s. 253; Chapman, 2003; s. 1-2; Thordardottir, Chapman ve Wagner, 2002, s. 170-175). Akoğlu ve Acarlar (2014, s. 100) DS çocuklarda OSU'nun ve karmaşık söz dizimini anlama becerilerinin TGG çocuklardan daha düşük olmasında sözel çalışma belleğindeki güçlüklerin neden olabileceğini belirtmişlerdir.

1.3.4. Down sendromlu çocuklarda anlambilgisi gelişimi

DS çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar çocukların sözcük anlamada sözdizimi, sesbilgisi, biçimbilgisi alanlarına göre daha yüksek puanlara sahip olmalarına karşın bu alanda da kronolojik yaşlarının gerisinde bir performansa sahip olduklarını göstermektedir (Fowler, Gelman ve Gleitman, 1994, s. 135; Hick, Botting ve Conti-Ramsden, 2005, s. 532; Laws ve Bishop, 2003, s. 1335; Næss vd., 2015, s. 43-45). Sözel olmayan zekâ yaşına göre DS ve TGG çocukların karşılaştırıldığı bir araştırmada sözel olmayan zekâ düzeyinin DS çocuklar için alıcı sözcük dağarcığı gelişiminde yordayıcı

olduğu belirtilmiştir (Chapman Schwartz ve Kay-Kaining Bird, 1991, s. 34). Laws ve Bishop (2003, s.1335) sözcük bilgisi gelişimlerinin zekâ yaşı olarak eşleştirilmiş TGG çocuklardan farklılık göstermediğini belirtmektedir. Buna karşın bazı araştırmalarda da DS çocukların sözcük anlama becerilerinin zekâ yaşına uygun performansın gerisinde kaldığını ifade etmektedirler (Hick, Botting ve Conti-Ramsden, 2005, s. 536; Price, Roberts, Vandergrift ve Martin, 2007; s. 323). İfade edici sözcük dağarcığı gelişimlerinde ise araştırmalarda DS çocukların gelişimlerinin daha yavaş olduğu belirtilmektedir (Roberts vd., 2008, s. 81).

Anlambilgisi gelişimini ilişkili kavramları eşlemeye dayalı olarak değerlendiren, sözcük ve ilişkili resmi eşlemeye dayalı testlerde DS çocukların güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Örneğin DS öğrencilerde penguen ve balık resimlerini eşleştirmenin, penguen sözcüğünü balıkla eşleştirmekten daha kolay olduğu belirtilmiştir. Çocuklar ikinci örnekte sözcüğe dikkat etmek, onun sesbilgisel temsili ve anlamını birleştirmek zorundadır (Laws ve diğ. 2015; s. 502).

Türkçe’de yapılan araştırmalara baktığımızda DS çocukların OSU değerleri ve temel kavram testinden aldıkları puanların pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Ege, 2014; s. 17). Sarıyer (2017, s. 38) doğal dil örneklerine dayalı OSU karşılaştırmasında DS çocukların farklı sözcük sayılarının TGG çocuklardan daha düşük ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur.

1.3.5. Down sendromlu çocuklarda kullanımbilgisi gelişimi

DS bireylerin dilin kullanımbilgisi alanında güçlü ve zayıf yanları olan karmaşık bir profil sergiledikleri belirtilmektedir. Konu başlatma, konuyu detaylandırma ve iletişim kopukluklarını düzeltme zorluk çektikleri alanlar arasında yer almaktadır. Söyleşi esnasında DS çocuklar konuyu sürdürmede daha basit yapıda cümle yapılarını kullanırken TGG çocukların konuya yeni bilgi ekleme veya yeni bilgi isteme gibi detaylı yapıları daha fazla kullandıkları belirtilmektedir (Roberts vd., 2007, s. 486). Güçlü oldukları yönler, çeşitli iletişimsel işlevleri kullanma, konu sürdürme, açıklama isteklerine verdikleri yanıtlar ve görsel destek kullanıldığında yeterli içerikle hikâyeyi anlatma olarak sıralanmaktadır (Martin vd., 2009, s. 7; Roberts vd., 2007, s. 486).

Daha önceki bölümlerde aktarılan İK ve DS çocukların dilin sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi alanlarına ilişkin yapılan araştırmaların

sonuçları çocukların dil ve konuşma gelişiminde güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. DS çocuklar dilde gelişimsel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlar bulunmaktadır. DS çocukların alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha iyi olabilmektedir. Sözcük dağarcığının sözdizimi ve biçimbilgisi alanlarına göre daha iyi olduğu belirtilmektedir. Kısa süreli bellek kapasitelerinin de dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu ifade edilmektedir (Acarlar, 2006, s. 1). İK çocuklar dil gelişiminde birçok faktörün etkisi olmaktadır. Erken dönemde işitme kaybının tanınması, çocukların işitme kaybına uygun işitme teknolojilerini erken dönemlerden itibaren etkili biçimde kullanmaları, aile eğitimi bu faktörlerden bazılarıdır (Ertürk-Mustul, Turan ve Uzuner, 2016, s. 5; Moeller, 2000, s. 1; Turan vd., 2012, s. 142).

İK ve DS çocukların iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi için erken çocukluk dönemlerinden itibaren özel eğitim, dil ve konuşma terapisi programları ile desteklenmeleri gerekmektedir. Hem İK çocuklarda hem de DS çocuklarda bebeklikten itibaren ailelerin çocuklarıyla nasıl etkileşim kuracaklarına yönelik eğitim ve terapi programları önem taşımaktadır. İK ve DS çocuklarla annelerinin etkileşimini ele alan bazı araştırmalar İK ve DS çocuk annelerinin TGG çocuğa sahip olan annelere göre daha fazla yönlendirici ve öğretim odaklı davranışlar içinde olduğunu ve bu davranışların dil gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Araştırmaların sonuçları erken çocukluktan itibaren İK ve DS çocuklara sağlanacak dil ve konuşma terapilerin nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimini destekleyici biçimde olmasının önemini göstermektedir (Ertürk-Mustul, Turan ve Uzuner, 2016, s. 10; Mahoney, 1988, s. 168; Wedell-Monning ve Lumley, 1980, s. 773). Okulöncesi ve okul döneminde de İK ve DS çocuklara sunulan dil ve konuşma terapisi hizmetinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun biçimde gerçekleştirilmesinin ve ailelerin terapilere aktif katılımının dil ve konuşma gelişimini desteklemede önemli olduğu belirtilmektedir (Kumin, 2008, s. 213). DS çocukların dil ve konuşma gelişim özelliklerinin bireysel farklılıklar gösterdiği bu nedenle de tüm çocuklar için tek bir dil ve konuşma terapisi programının geliştirilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmektedir. DS çocuklar için dil ve konuşma terapisi değerlendirmelerinde öğrencilerin güçlü ve desteklenmesi gereken alanlarının belirlenmesinin ve oluşturulan programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun işlevsel ve esnek özellikte ve biçimde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Kumin, 2008, s. 193). İK çocuklar için de erken dönemlerden itibaren sunulan eğitim, dil ve konuşma terapisi hizmetlerinde

çocukların dinleme, dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve bireysel ihtiyaçlarına uygun programların geliştirilmesi önem taşımaktadır (Chute ve Nevins, 2006, s. 113).

1.4. Dil ve Konuşma Terapisi Yaklaşımları

Dil ve konuşma terapisinde kullanılan yaklaşımlar dil ve konuşma terapistine, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylerin gelişimini sağlamada destekleyici aşamaları belirlemede ve her aşamanın sistematikliğini sağlamada yardımcı olmaktadır (Paul, ve Norbury, 2012; s. 53). İzleyen bölümlerde bu yaklaşımlardan bazıları ele alınmıştır.

1.4.1. Dil terapisi yaklaşımları

Dil ve konuşma terapisinde dil terapisi yaklaşımları çocuk merkezli yaklaşımlar ile terapist merkezli yaklaşımlar arasında çeşitliliğe sahiptir. Öğrenciler için uygulanacak dil ve konuşma terapisinin ekonomik ve verimli olması için seçilecek yaklaşımın öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte olması gerektiği belirtilmektedir (Paul, ve Norbury, 2012; s. 68).

1.4.1.1. Öğrenci merkezli yaklaşımlar

Öğrenci merkezli yaklaşımlarda dil ve konuşma terapisti oyun ya da söyleşiye dayalı bir etkinliği düzenlerken öğrenci ile etkileşim esnasında amaçlarına doğal bir biçimde ulaşmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan seçilen etkinlik amaca uygun biçimde planlanmaktadır. Terapilerde günlük aktiviteler ve planlı oyunlar kullanılmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımların en önemli kurallarından birinin beklemek olduğu ifade edilmektedir. Terapist çocuğun vereceği cevabı beklemeli ve buna yönelik cevap vermelidir. Bu yaklaşımda kullanılan temel stratejiler şunlardır (Paul, ve Norbury, 2012; s. 72):

- **Kendi kendine konuşma ve paralel konuşma:** Kendi kendine konuşmada terapist ya da öğretmen çocuğun oyununa eşlik ederken kendi yaptıkları hakkında konuşarak çocuğa model olur. Örneğin; bir çocuk küplerden kule yaparken terapist de bir kule yaparak “bak kule yapıyorum.” “Önce kırmızı küpü koydum sonra maviyi. Gördün mü?” gibi kendi kendine konuşur. Terapist burada kendi eylemlerini anlatırken öğrencide yaptığı eylemi nasıl ifade edeceğini öğrenmiş olur. Paralel konuşmada ise terapist öğrencinin yaptığı

eylem hakkında konuşarak yorum yapar. Örneğin; çocuk küpleri üstüste koyuyorsa” Küpleri üst üste koydun. Çok yüksek bir kule yaptın.” gibi konuşmalıdır.

- **Taklit:** Terapist çocuğun ifadelerini taklit eder.
- **Genişletme:** Terapist genişletme yaparken öğrencinin ifadelerini alıp dilbilgisel ve anlamsal açıdan kabul edilebilecek bir ifade ile öğrenciye model olmaktadır. Örneğin; öğrenci bebeğe mama yedirirken “Bebek mama” dediğinde terapist “Bebek mamasını yiyor.” diyerek genişletme yapmış olur.
- **Uzatma:** Bu teknikte genişletmeden farklı olarak sözceye yeni anlambilgisel ifadeler de eklenmektedir.
- **Geliştir ve parçala:** Bu stratejide öğrencinin cümle önce genişletilir sonra da parçalara ayrılarak ifade edilir. Örneğin; “Abla okul” sözcesinde “abla okula gitti”. “Abla gitti. Abla okulda. Abla okula gitti” ifadelerini kullanarak bu strateji kullanılabilir.
- **Cümlelerin yeniden düzenlenmesi:** Genişletmeye benzer bir stratejidir. Burada farklı olarak öğrencinin ifadesini farklı bir cümle yapısına dönüştürme gerçekleştirilmektedir. Bebek mama örneğinde terapist bu stratejiyi kullanarak “Bebek mamasını yemiyor.” diyerek olumsuz cümle yapısına dönüştürebilir ya da “Bebek mamasını yemiyor mu?” ifadesi ile soru cümlesine dönüştürebilir.

1.4.1.2. Karma yaklaşımlar

Konuşma sesi bozukluklarında sesletim terapisine ya da sesbilgisel/dil temelli yaklaşımlara dayalı terapiler kullanılmaktadır. Sesletim terapisi fonetik yaklaşım diye de adlandırılmaktadır. Öğrencinin üretmediği sesbirimin ayırt edilmesi ve doğru üretilmesine odaklanmaktadır.

Sesbilgisel yaklaşımlar öğrencinin sesbilgisel kuralları içselleştirmesini ve sesbilgisel açıdan doğru üretimleri gerçekleştirebilmesini amaçlamaktadır. Her iki yöntem de terapilerde kullanılmaktadır. Terapi yaklaşımının seçiminde konuşma sesi bozukluğunun türü, öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulur (ASHA, 2018; Bowen, 2015, s. 175).

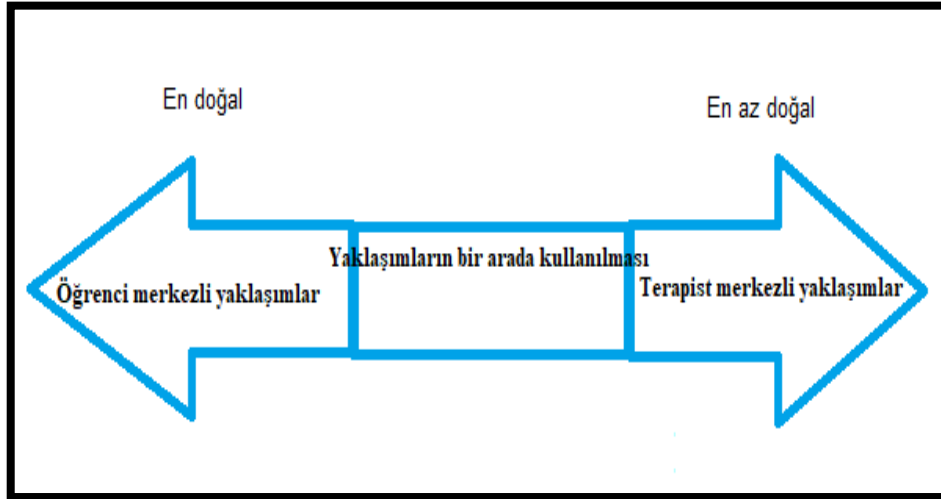
Sesletim terapisinde sesin üretimi öncelikle izole aşamada gerçekleştirilir ardından hece aşamasında ünsüz-ünlü (hedef), ünlü-ünsüz (hedef) çalışmaları gerçekleştirilir. Bu aşamada doğru üretim gerçekleştiren öğrenci ile daha sonra sözcük aşamasında hedef sesbirim çalışmaları gerçekleştirilir. Daha sonra sırasıyla sözcük öbeği, cümle aşaması,

karşılıklı konuşma aşaması ve genelleme aşamaları gerçekleştirilmektedir (Ünal, 2006, s. 25-26; Golding-Kushner, 2001, s. 133-139).

Öğrencilere sunulacak dil ve konuşma terapisi yaklaşımı öğrencinin problemine göre seçilmektedir. Dil problemleri ve konuşma sesi bozuklukları dışında çocuklarda konuşmada akıcılık bozuklukları, motor konuşma bozuklukları, ses bozuklukları gibi problemler de görülebilir. Dil ve konuşma terapisi öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre planlanmaktadır. Alanyazında öğrencilere sunulan dil ve konuşma terapilerinin okul içinde veya okul dışındaki merkezlerde sunulduğu belirtilmektedir (Chute ve Nevins, 2006, s. 10; Owens, 1999, s. 369).

1.4.1.3. Dil ve konuşma terapisi merkezli yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar yapılandırılmış ve pekiştirmeye dayalı uygulayıcı merkezli yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar arasında alıştırma yapma (drill), alıştırma oyunu (drill play) ve biçimlendirme (modeling) yer almaktadır. Terapist merkezli yaklaşımlar kullanılırken terapistlerin bazı uyarlamalarla günlük yaşamdaki iletişime yakın uygulamalar gerçekleştirebilecekleri de belirtilmektedir. Şekil 1.1.'de görüldüğü üzere terapist merkezli yaklaşımlar en az doğal olan yaklaşımlar olarak belirtilmektedir.



Şekil.1.1. Dil ve konuşma terapisi yaklaşımları

(Fey, 1986; akt. Paul, ve Norbury, 2012; s.68).

Öğrencinin öğrendiği dil becerilerini günlük yaşamda da iletişim amaçlı kullanabilmesi gerekmektedir. Kullanılan dil terapisi yaklaşımı öğrenci merkezli yani ne kadar doğalsa,

öğrencinin öğrendiği yapıları kullanması ve günlük hayatta genellemesi daha hızlı ve kolay olmaktadır (Paul, ve Norbury, 2012, s. 72l).

1.4.2. Konuşma sesi bozukluklarında terapi

Konuşma sesi bozukluklarında sesletim terapisine ya da sesbilgisel/dil temelli yaklaşımlara dayalı terapiler kullanılmaktadır. Sesletim terapisi fonetik yaklaşım diye de adlandırılmaktadır. Öğrencinin üretemediği sesbirimin ayırt edilmesi ve doğru üretilmesine odaklanmaktadır.

Sesbilgisel yaklaşımlar öğrencinin sesbilgisel kuralları içselleştirmesini ve sesbilgisel açıdan doğru üretimleri gerçekleştirebilmesini amaçlamaktadır. Her iki yönteminde terapilerde kullanılmaktadır. Terapi yaklaşımın seçiminde konuşma sesi bozukluğunun türü, öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulur (ASHA, 2018; Bowen, 2015, s. 175).

Sesletim terapisinde sesin üretimi öncelikle izole aşamada gerçekleştirilir ardından hece aşamasında ünsüz-ünlü (hedef), ünlü-ünsüz (hedef) çalışmaları gerçekleştirilir. Bu aşamada doğru üretim gerçekleştiren öğrenci ile daha sonra sözcük aşamasında hedef sesbirim çalışmaları gerçekleştirilir. Daha sonra sırası sözcük öbeği, cümle aşaması, karşılıklı konuşma aşaması ve genelleme aşamaları gerçekleştirilmektedir (Ünal, 2006, s. 25-26; Golding-Kushner, 2001, s. 133-139).

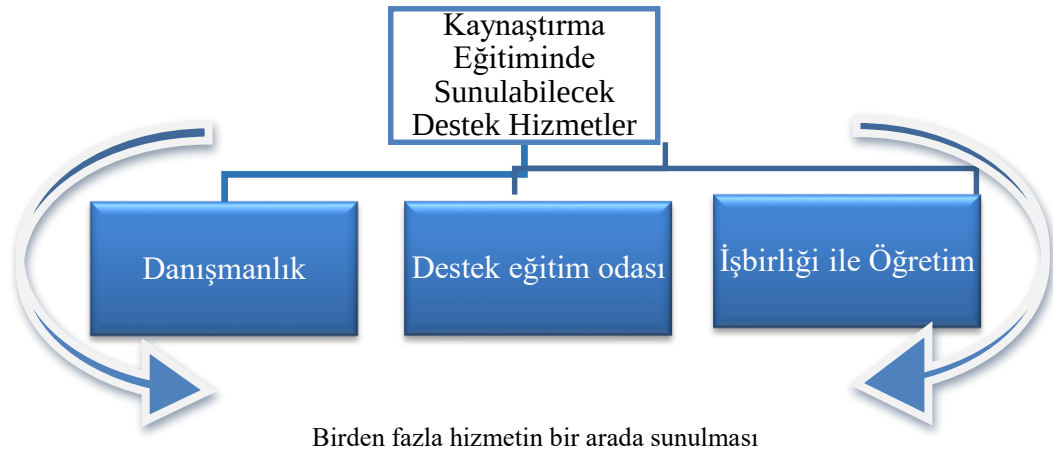
Öğrencilere sunulacak dil ve konuşma terapisi yaklaşımı öğrencinin problemine göre seçilmektedir. Dil problemleri ve konuşma sesi bozuklukları dışında çocuklarda konuşmada akıcılık bozuklukları, motor konuşma bozuklukları, ses bozuklukları gibi problemler de görülebilir. Dil ve konuşma terapisi öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre planlanmaktadır. Alanyazında öğrencilere sunulan dil ve konuşma terapilerinin okul içinde veya okul dışındaki merkezlerde sunulduğu belirtilmektedir (Chute ve Nevins, 2006, s. 10; Owens, 1999, s. 369).

1.5. Okul İçinde Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Destek Hizmeti

Okullarda sunulan destek hizmetlerin içeriğinin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler açısından dil ve konuşma terapisi destek hizmeti önem taşımaktadır. Dil ve konuşma terapisi destek hizmeti dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerin iletişimsel etkinliklerini yeniden kazanmaları

amacını taşıyan müdahale programları planlaması, yönetilmesi, yürütülmesi hizmetlerini içermektedir (Topbaş, Konrat ve Ege 2002, s. 22-23). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan dil ve konuşma terapistlerinin, rolleri dil, konuşma ve iletişim becerilerini değerlendirme ve uygun terapi yöntemleri ile destekleme, iletişimsel açıdan sorunlar ortaya çıkmadan önleme, aileleri çocuklarının dil ve konuşma gelişimlerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirme olarak sıralanmaktadır (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), 2004, Blosser, 2012; s. 73-74; Chute ve Nevins, 2006; s. 9-10).

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi destek hizmetler öğrencilerin devam ettikleri okullarda sınıf ortamında ya da destek eğitim odasında sunulabilmektedir (Hall, Oyer ve Hass, 2001, s. 89; McGinty ve Justice, 2006, s. 3-13; Merrit ve Culatta, 1998, s. 15).



Şekil 1.2. Kaynaştırma uygulamalarında sunulabilecek dil ve konuşma terapisi destek hizmet türleri

Dil ve konuşma terapistinin kaynaştırma eğitim ortamlarında sunabileceği destek hizmet türleri danışmanlık, destek eğitim odası ve işbirliği ile öğretim olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Gerekli durumlarda bu hizmetlerden birkaçı eş zamanlı sunulabilmektedir.

1.5.1. Danışmanlık

Kaynaştırma sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencileri destekleme türlerinden biri danışmanlıktır. Bu yaklaşımda dil ve konuşma terapisti çocuğa doğrudan müdahale uygulamamakta fakat öğretmenlere ya da ailelere danışmanlık sağlayarak çocuğun

iletişim becerilerinin gelişmesi için onlarla birlikte çalışmaktadır (Ellis, Schlaudecker ve Regimbal, 1995, s. 69-72; Merrit ve Culatta, 1998, s. 40; Owens, 1999, s. 365). Bu yöntem hafif dereceden ağır dereceye kadar yetersizliğı olan çocuklarda uygulanabilmektedir (Hall, Oyer ve Hass, 2001, s. 120).

1.5.2. Destek eğıtim odası

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğı kaynaştırma okullarında dil ve konuşma terapistinin öğrenciye gereksinimleri doğırtusunda sunabilecek destek hizmet türlerinden biri de destek eğıtim odasıdır. Bu yaklaşıma göre; dil ve konuşma terapisti öğrenciye ya da küçük bir ğrenci grubuna sınıf dışında müdahale uygulamaktadır (Hall, Oyer ve Hass, 2001, s. 88; McGinty ve Justice, 2006, s. 3-13; Merrit ve Culatta, 1998, s. 25). Bu yaklaşımda dil ve konuşma terapisti dil ve konuşma ile ilgili güçlükleri tanılar ve etiyolojisini araştırır. Klinik yöntem ve materyaller kullanılarak terapiler gerçekleştirir. Öğretmen-dil ve konuşma terapistinin iletişimi işbirlikli modellere göre daha sınırlıdır. Öğrencinin gereksinimleri doğırtusunda bu yaklaşımla terapi gerçekleştirilmektedir (Merrit ve Culatta, 1998, s. 20).

1.5.3. İşbirliğıne dayalı ğretim

Son yıllarda oldukça yaygın kullanılan bir diğerk yaklaşım ise işbirliğıne dayalı öğretimdir. Dil ve konuşma terapisti bu yaklaşımda sınıfta ya da çocuğun diğerk doğıal ortamlarında doğırudan hizmet sağılamaktadır (Elksnin ve Capilouto, 1994, s.258). Throneburg vd. (2000, s.15-16), terapistin ve öğretmenin birbirinden ayrı çalıştıkları sınıf temelli yaklaşım, işbirliğıne dayalı ğretim ve destek oda desteğini karşılaştırmışlardır. İşbirliğıne dayalı öğretimin müfredatta yer alan sözcükleri öğretmede diğerk yaklaşımlara göre daha etkili olduğı bulunmuştur. Alan yazında terapist ve öğretmenin işbirliğı ile öğretiminin etkili olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Farber ve Klein, 1999, s. 90; Hadley vd., 2000, s. 280; Kaufman, vd.,1994, s. 176-177).

Söz konusu bu hizmet yaklaşımlarının aynı zamanda bir arada kullanılabileceğı de alanyazında sık sık vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ihtiyaçlarına bağılı olarak sınıf içi ve sınıf dışı dil ve konuşma terapisi uygulamalarına katılabilmektedir (Blosser, 2012, s. 219-227). Özel gereksinimli öğrenciler için sağılanacak dil ve konuşma terapisi hizmet yaklaşımı seçilirken öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan

bireyselleştirilmiş eğitim planı göz önünde bulundurulmalıdır. Destek hizmetlerin çocuğun ihtiyaçları ve ailenin tercihlerine bağlı olarak şekillenebildiği ya da değişebildiği belirtilmektedir (Cirrin vd., 2010, s. 249-250; McGint, Justice ve Virginia, 2006, s.11-13; ASHA, 2004).

1.6. Okul Dışında Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Destek Hizmeti

Yurt dışında, okul dışında dil ve konuşma terapisi hizmetini veren merkezler de bulunmaktadır. Bu hizmet erken çocukluk döneminde hastanelerde, rehabilitasyon merkezi ya da özel merkezlerde sağlanmaktadır (Majnemer vd., 2002, s. 29; Schreiber vd., 2011, s. 225).

İşitme kayıplı çocuklarda okul dışında sunulan eğitim hizmetleri arasında işitsel sözel terapi yaklaşım (auditory verbal therapy) ile çalışan sertifikalı terapistlerin sunduğu hizmetler bulunmaktadır. İşitme engelliler öğretmenleri, odyologlar ve dil ve konuşma terapistleri işitsel sözel terapi eğitimini aldıktan sonra işitsel sözel terapi sertifikasını alarak bu eğitimi verebilmektedirler (Chute ve Nevins, 2006, s. 62).

Yurt dışında sunulan dil ve konuşma terapisi hizmetlerine destek hizmet bağlamında baktığımızda ise alan yazındaki bilgilerin, okul dönemi çocukları için genellikle okul içinde sunulan hizmetlere ilişkin hakkında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni de özellikle Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde bütünleştirmeye yönelik uygulamaların yaygınlaşması ve en az kısıtlayıcı ortam bakış açısıyla öğrencilere yönelik destek hizmetlerin olabildiğince öğrenciyi okuldan hatta sınıftan ayırmadan sağlanmaya çalışılması olduğu düşünülmektedir (Chute ve Nevins, 2006, s. 51-52; Orhan ve Genç, 2015, s. 142; Vuran ve Yücesoy, 2003, s. 144).

1.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamları en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru; genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları biçiminde sıralanmaktadır. Bu eğitim ortamları içinde en az kısıtlayıcı olanın, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alması anlamına gelen kaynaştırma eğitim ortamları olduğu belirtilmektedir (Mastropieri ve Struggs, 2010, s. 17).

Öğrenciler hangi eğitim ortamına devam ediyor olurlarsa olsunlar öğrencilerin başarılı olabilmesi bazı önkoşulların gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu önkoşullar arasında çocuğun eğitiminden sorumlu tüm uzmanların işbirliği içinde olması ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun destek hizmetlerin sağlanması, öğrenciyle çalışan uzmanların ve öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Mastropieri ve Struggs, 2010, s. 17; Reed, Antia ve Kreimeyer, 2008; s. 485; Tozak, Karasu ve Girgin, 2017, s. 161). Bahsedilen ön koşullar karşılanmadığı takdirde; özellikle genel eğitim sınıflarında olumsuz öğretmen tutumu, akademik başarısızlık, akran kabulünde zorluk, etiketleme gibi çok önemli sorunların ortaya çıkabileceği vurgulanmaktadır (Berndsen ve Luckner, 2012, s. 112). Önemli önkoşullardan birisi de çocuğun gereksinimleri doğrultusunda eğitim planının geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Bu nedenle çocuğun eğitiminden sorumlu uzmanların, çocuğun ve ailenin bir araya geldikleri toplantılarda bireyselleştirilmiş eğitim planının geliştirilmesi gerekmektedir.

1.8. Destek Hizmetler ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

Destek hizmetler akademik ve sosyal yeterliliklere yönelik özel eğitim odaklı veya dil terapisi hizmeti gibi içeriklere sahip olabilmektedir. Bu içeriklere göre destek hizmetler; (a) destek özel eğitim hizmetleri ve (b) ilişkili hizmetler şeklinde iki grup altında toplanmaktadır. İlişkili hizmetler dil ve konuşma terapisi, psikolojik hizmetler gibi özel eğitim hizmeti dışında bireye sunulan hizmetleri kapsamaktadır (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP), 2013, s. 123; Gürgür, 2008, s. 16-17). Sunulacak destek hizmetlerin çeşitli aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalar; öğrenciyi belirleme, değerlendirme, eğitim/terapi yaklaşımına karar verme, eğitim/terapi esnasında öğrencinin gelişimini değerlendirme ve öğrencinin ailesini bilgilendirme, gerekli durumlarda uygulamada değişiklikler yapma, eğitim/terapi bittikten sonra öğrenciyi izleme olarak sıralanabilmektedir.

Destek hizmetlerin etkili bir biçimde sunulması, değerlendirilmesi ve bu hizmetlerin sağlanmasında ekip çalışmasının gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş eğitim planının rolü önemlidir. Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) özel gereksinimli öğrencilerin davranışsal özelliklerini, akademik, sosyal, iletişimsel becerilerini, bu becerileri geliştirmek için koyulan kısa ve uzun dönemli amaçları, öğrencinin genel eğitime devam edebilmesi için ihtiyaç duyduğu uyarlamaları ve destek eğitim biçimlerini

belirten planlamalardır ve ekip çalışması ile ortaya koyulmaktadır. BEP ekibinde özel gereksinimli öğrencinin ailesi, genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ya da destek hizmeti sağlayacak uzman, okul müdürü ya da yardımcısı, rehber öğretmen, özel gereksinimli öğrenci, öğrencinin eğitimi ile ilgili diğer uzmanlar yer almaktadır (Friend ve Bursuck, 2002, s. 59-60; Salend, 2005, s. 64; Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 164; Wilmhurst ve Brue, 2010, s. 110). BEP'in oluşturulma aşamaları şu şekildedir:

- Öğrencinin iletişim becerilerinin, gelişimsel düzeyinin ve eğitsel performansının belirlenmesi
- Öğrenciye kazandırılması planlanan hedefler için uzun dönemli hedeflerin belirlenmesi
- Uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedeflerin belirlenmesi
- Belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyallerin belirlenmesi
- Kısa dönemli hedeflere ulaşmada gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri
- Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yönteminin ve ölçütlerin belirlenmesi
- Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetinin ya da ilişkili hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesi (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 124; Thoma vd, 2010).

1.9. Türkiye’de İşitme Kayıplı ve Down Sendromlu Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Tanılanması Süreci

İK ve DS çocukların tıbbi tanılanması yapıldıktan sonra aileler sağlık raporu ile birlikte rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) başvurumaktadırlar. Tıbbi tanılama mevzuat gereği sağlık kurulu raporu ile gerçekleştirilmektedir “Özürlülük ölçütü, sınıflandırması ve özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmelik” ile tıbbi tanılamanın nasıl gerçekleştirileceği düzenlenmiştir. Bu ölçüt ve sınıflandırma ile verilen raporda en az %20 oranında bir engel belirtildiği durumda özel gereksinimli bireyler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) verilen destek hizmetlerden ücretsiz bir şekilde rapora bağlı olarak da 8 saat bireysel ve/veya 4 saat grup eğitiminden faydalanabilmektedir (DESÖP, 2013, s. 187; MEB, 2018).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılması RAM’da gerçekleşmektedir. Sürecin bir diğer boyutu da tıbbi tanılamadır (Yılmaz, 2016 s. 86). Yeni doğan işitme taramasının yaygınlaşmasıyla birlikte İK çocuklarda erken dönemde tanılanan çocukların sayısı artmıştır (Turan, 2018, 1156). DS çocukların tanılması annenin gebelik sürecinde yapılan testlerle prenatal dönemde de yapılabilmektedir (Kafkaslı, 2004, s. 32-33). Tıbbi tanılama süreçleri erken dönemde gerçekleştiği için aileler erken dönemlerden itibaren destek hizmetlerden yararlanmaya başlamaktadır (Yılmaz, 2016, s. 76). Bu destek hizmetlerin sağlandığı eğitim kurumları arasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de yer almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin ÖERM’de destek eğitim alabilmesi için gereksinim duyduğu alanlara göre modüller ve bu modüller çerçevesinde eğitime yönelik amaçlar eğitsel tanılama sonrası öğrencinin raporuna RAM’da yazılmaktadır. Verilen raporun süresine bağlı olarak ÖERM’deki uzmanlar öğrenci ile çalışmaktadırlar.

Destek Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün oluşturduğu komisyonlar tarafından oluşturulmuştur. İK öğrenciler için destek eğitim programında, dil eğitimi, sosyal iletişim becerileri, okuma yazma ve anlama becerileri, matematik eğitimi modülleri bulunmaktadır. Raporlar genelde yıllık değişmektedir ve ihtiyaca göre birden fazla modül verilebilmektedir. İK öğrenciler için dil modülünde destek hizmeti işitme engelliler öğretmeni veya dil konuşma terapisti verebilmektedir. Bu modüllerin dışında dil ve konuşma terapistlerinin hizmet sağladığı sesletim ve sesbilgisi destek hizmeti modülü de İK bireylere terapi için ihtiyaç duyulduğunda verilmektedir. Sesletim ve sesbilgisi destek hizmeti alan bireylerin toplamda 48 saat bireysel ders alma hakkı bulunmaktadır (MEB, 2008). Bu sürenin sonunda konuşma sesi sorunları devam ederse rapor yenilenebilmektedir.

DS öğrencilerin sağlık raporuna bağlı olarak RAM’da yapılan eğitsel tanılama sürecinden sonra öğrencinin raporuna MEB destek eğitim programında yer alan modüller yazılmaktadır. Öğrencinin birden fazla modüle ihtiyacı varsa yazılabilmekte ve öğrenci birden fazla modülden ve destek eğitim programından faydalanabilmektedir.

1.10. Türkiye’de Destek Hizmet Uygulamaları

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’yla başlatılmış olup 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmış ve genel eğitim sınıflarında

akranları ile birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı artmaya başlamıştır (Akçamete vd., 2012, s. 198). 2017-2018 öğretim yılı resmi istatistiklerine bakıldığında 2601 okulöncesi, 105.098 ilkokul ve 108.753 özel gereksinimli ortaokul eğitimine devam eden kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Özel eğitim okullarına devam eden İK öğrencilerin sayılarına bakıldığında 740 ilkokul ve 1543 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 790 ilkokul, 1432 ortaokul öğrencisi vardır. Özel eğitim okulları bünyesindeki okulöncesi anasınıflarına devam eden 1113 öğrenci bulunmaktadır. 2006-2007 istatistiklerine baktığımızda işitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrenci sayısı 5429 iken 2016-2017 yılında işitme engelliler ilkokul ve ortaokuluna devam eden öğrenci sayısı toplamının 1840 olması İK öğrencilerin kaynaştırma eğitimine katılımının giderek arttığını göstermektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesi için eğitime devam eden öğrencilere okul içinde destek hizmet sunulması gerekmektedir. Genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencisi bulunduğu zaman destek eğitim odasının açılması zorunluluğu bulunmaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de okul içinde sunulan destek hizmetlere ilişkin araştırmalar destek hizmetlerin sağlanması açısından çeşitli sorunların olduğunu belirtmektedir. Bu sorunlardan bazıları destek hizmeti sağlayacak fiziksel ortamların yetersizliği, destek hizmeti sağlayacak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması olarak sıralanmaktadır (Akay, 2016, s. 1-166; Akdemir-Okta, 2008, s. 29-30; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012, s. 205-208; Gürgür, 2008, s. 261; Kargın ve Baydık, 2002, s. 34-35; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010, s. 2453; Sadioğlu vd., 2013, s. 1749). Bu sorunlara ek olarak okullarda çocuğun yetersiz olduğu alanlara yönelik okullarda personelin (dil ve konuşma terapisti, odyolog vd.) olmamasının da destek hizmetler açısından dezavantaj oluşturduğu belirtilmektedir (Büyükköse ve Gürgür, 2017).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun biçimde öğrencilere ve ailelerine, öğretmenlere destek özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin sunulmasına ilişkin yasal dayanakların MEB’in yönetmeliklerinde bulunduğu görülmektedir (MEB, 2018). Ancak bu hizmetlerin okullarda sağlanamaması ya da yeterli olmaması nedeniyle hizmetlerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) sağlandığı belirtilmektedir. ÖERM’lerde özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerde

bireysel gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetler alabilmektedirler. ÖERM'ler özel gereksinimli bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018).

ÖERM'lerde aileler erken çocukluk döneminden itibaren özel çocuklarıyla nasıl iletişim kuracakları, dil gelişimlerini nasıl destekleyecekleri konusunda desteklenmekte, çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Okul dönemine geçiş ve okul döneminde aile ve öğrenciler desteklenmekte, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik destek eğitimler sunulmaktadır. Bu anlamda erken çocukluk döneminden itibaren destek hizmet sunma açısından ÖERM'lerin aile ve çocuklara olumlu katkıları bulunmaktadır (Bekar, 2019, s. 108; DESÖP, 2013, s. 409; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016, s. 1247-1249; Vuran ve Yücesoy, 2003, s. 148-150).

1.11. Problem

ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin olumlu katkılarına karşın hizmetlerin planlanması ve uygulanmasında belirsizlikler olduğu görülmektedir (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; s. 1245). ÖERM'lerde destek hizmetlerin sunulmasında genel olarak nitelikli personel istihdamı, eğitim programları, aile-personel iletişimi ve işbirliği, finans, kurumlar arası işbirliği (ÖERM ile okul, RAM) gibi konularda sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (DESÖP, 2013, s. 140). ÖERM'e devam eden İK çocukların anneleri ile yapılan bir araştırmada anneler öğrencilerin daha fazla ders saatine ihtiyaç duyduğunu ve nitelikli aile eğitim programlarının oluşturulması gerektiği belirtmişlerdir (Bekar, 2019, s. 108-109). Bu sorunların yanı sıra aile ile iletişimde güçlükler ve materyal yetersizlikler de öğretmenlerin karşılaştıkları diğer güçlükler arasında yer almaktadır (Atmaca, 2018, s. 97; DESÖP, 2013, s. 58. Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; s. 1246).

Alanyazında ÖERM'lerde gerçekleştirilen destek hizmet uygulamaların niteliği ve verimliliği hakkında bilgi veren az sayıda çalışma bulunmaktadır ve çalışmalar genelde öğretmen görüşlerine dayanmaktadır (DESÖP, 2013; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016;

Atmaca, 2018). Bu bilgilerden yola çıkarak ÖERM’lerde sağlanan destek hizmet uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

1.12. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilere (işitme kayıplı ve down sendromlu) bireysel dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulma sürecinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖERM’de eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunulurken gereksinimleri nasıl belirleniyor?
2. ÖERM’de eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi gereksinimleri nasıl karşılanıyor?
3. Araştırma kapsamında ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi sunma hizmeti nasıl planlanmıştır?
4. Araştırma kapsamında ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi sunma hizmeti nasıl sunulmuştur?
5. Araştırma kapsamında ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi sunma hizmeti sonunda öğrencilerde ne tür gelişmeler olmuştur?
6. Araştırmacı özel gereksinimli öğrencilere dil ve konuşma terapisi hizmetini planlama, uygulama ve öğrencileri değerlendirmede ne tür gelişmeler göstermiştir?

1.13. Araştırmanın Önemi

İletişim, dil ve konuşma alanındaki problemler bireylerin okul yaşamını ve gündelik yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu açıdan özel gereksinimli çocuklara tanılandıkları aşamadan itibaren destek hizmetlerin sunulması önemlidir. Bu destek hizmetler arasında dil ve konuşma terapisi de yer almaktadır. Dil ve konuşma terapistleri, dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerin iletişimsel becerileri kazanmaları amacıyla terapi programlarını planlamakta ve programları yürütüp yönetmektedirler (ASHA, 2015). Dil ve konuşma terapistleri özel gereksinimli öğrencilere sunulan destek hizmetlerde ekibin bir üyesi olarak yer almaktadır ve diğer uzmanlarla işbirliği içinde çalışmaktadır (Chute ve Nevins, 2006, s. 57-58; Mastropieri ve Strugg, 2010, s. 25).

ÖERM'ler özel gereksinimli bireylerin dil ve konuşma güçlüğü ve diğer alanlardaki problemlerini ortadan kaldırmak ya da en az seviyeye indirmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018). Türkiye'de son yıllarda dil ve konuşma terapistliği lisans eğitim programlarının açılması ve mezun sayısının yaygınlaşması ile birlikte ÖERM'lerde verilen dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin de artmaya başladığı görülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının ÖERM'lerde çalışan ve çalışmaya başlayacak olan dil ve konuşma terapistlerine İK ve DS çocuklarla dil ve konuşma terapisi hizmeti sunma konusunda fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

Destek özel eğitim hizmetleri hakkında yapılan araştırmaların da genellikle ÖERM'lerde eğitim veren uzmanların görüşlerini, tutumlarını, ailelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Türkiye'de ÖERM'ler hakkında gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylere sunulan dil ve konuşma terapisi uygulamaları hakkında bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırma ÖERM'de özel gereksinimli öğrencilere sunulan dil ve konuşma terapisi uygulamasının bilimsel açıdan ele alınması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma ÖERM'de özel gereksinimli öğrencilere dil ve konuşma terapisi alanında destek hizmetin nitelikli bir biçimde nasıl sunulabileceğini ve süreç içinde ortaya çıkan güçlüklerin nasıl aşılabileceğini ortaya koymak bakış açısıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilerle çalışan uzmanlara ve kurumlara destek hizmet uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği konusunda yol gösterici olabileceği söylenebilir.

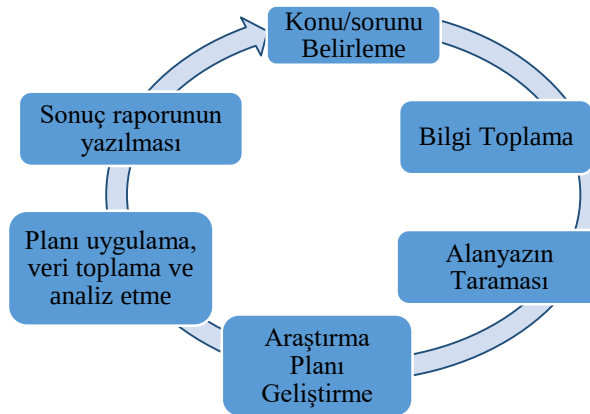
2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, araştırmanın gerçekleştirildiği yer, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilere (İK ve DS) yönelik sunulan dil ve konuşma terapisi hizmetlerinin sistematik biçimde ele alınmasının incelenmesi amacıyla bu araştırma eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde eylem araştırması öğretim, öğrenme ve okulların faaliyetleri konusunda öğretmenler, müdürler, okul danışmanları ya da diğer paydaşlar tarafından yürütülen sistematik bir sorgulamadır (Gay, Mills, Airasian, 2012, s. 499). Eylem araştırması değişim ve gelişimi sağlama odaklı olup, bireylerin kendi uygulamalarını içermektedir. Sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Gürgür, 2017, s. 8-9; Johnson, 2005, s.17).

Eylem araştırmasının seçilmiş olmasının nedeni, var olan uygulamaların niteliğini artırmak, araştırmacının mesleki gelişimini sağlamak için sistematik olarak eylemlerin planlanması ve uygulanmasıdır. Eylem araştırmasında farklı modeller bulunmaktadır bu modeller döngüsel ve sarmal biçimde gerçekleşebilmektedir. İster döngüsel ister sarmal olsun hepsinde bazı ortak adımlar bulunmaktadır. Eylem araştırması sürecinin 6 temel adımı bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel adımları Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Eylem Araştırmasının Aşamaları (Johnson, 2005).

Şekil 2.1’de verilen eylem araştırmasının döngüsünde de görüldüğü üzere konunun/sorunun belirlenmesi bu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Konunun belirlenmesinde araştırmacının geçmişte aldığı eğitimlerin ve ÖERM’de çalıştığı süreçte yaşadığı deneyimlerin etkisi olmuştur. Araştırmacı İK öğrencilere hizmet veren bir ÖERM’de 2 yıl öğretmenlik yapmıştır. Bu süre içinde, sağlanan destek hizmetler konusunda deneyimler edinmiştir. Dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans eğitimi sürecinde ve eğitimini tamamladıktan sonra İK çocuklara bu hizmetin en etkili biçimde nasıl sunulabileceği konusunda sorgulamaları olmuştur.

Araştırmanın başlangıcında İK öğrencilere dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin sunulmasına üzerine odaklanılmıştır. ÖERM’de saha gözlemleri gerçekleştirilirken kurum koordinatörü DS bir öğrencinin annesinin dil ve konuşma terapisi hizmeti almak istediğini belirtmiştir. Geçerlik komitesinde yer alan bir öğretim üyesi ve tez danışmanı ile konu hakkında birebir görüşmeler yapılmıştır ve katılımının uygun olduğu görüşü alındıktan sonra DS öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Araştırma soruları araştırmacı tarafından DS öğrenciler içinde sorulmuş ve çözümler üretilmeye gidilerek süreç evrilmiştir. Daha DS bir öğrencinin ailesi daha dil ve konuşma terapisi desteğine ihtiyacı olduğunu belirtmiş, kurum koordinatörüne araştırmaya katılmak istediğini söylemiştir. Yine geçerlik komitesindeki öğretim üyesinin ve tez danışmanının onayı ile öğrencinin araştırmaya katılımı gerçekleşmiştir.

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra ikinci ve üçüncü adımın örtüşük biçimde ilerlemiştir. Araştırmacı bu süreçte ÖERM’de çalışan uzmanlardan bilgiler almıştır ve daha önce dil ve konuşma terapisi hizmetlerinin alanyazında sunulması hakkında yazmış olduğu bildiri ve ÖERM’de çalışan işitme engelliler öğretmenleri ile yaptığı görüşmeleri içeren makaleyi yazma sürecinde edindiği bilgiler temelinde alanyazın araştırmalarına devam etmiştir (Büyükköse ve Gürgür, 2013; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Önceki yıllarda 2 yıllık öğretmenlik tecrübesi nedeniyle araştırmacının ÖERM’deki eğitim sistemine de aşinalığı bulunmaktadır.

Araştırmanın dördüncü adımında araştırma soruları ve veri toplama ve analiz süreci belirlenmiş ve araştırma önerisi yazılmıştır. Etik kurul onay dosyası hazırlanmıştır. Araştırma süreci planlandıktan sonra araştırma yapılması planlanan kurumla görüşmeler gerçekleştirilmiş, gerekli izinler alındıktan sonra, geçerlilik güvenilirlik komitesi üyelerinin de onayı ile bulgular kısmında detaylı biçimde aktarılacak araştırmanın beşinci

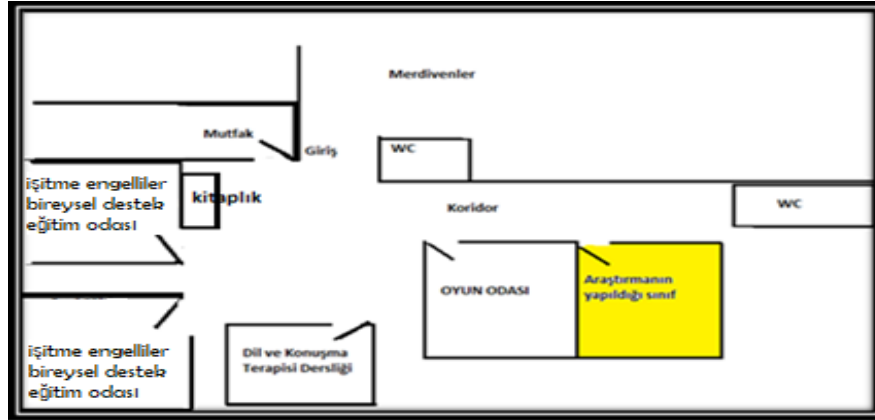
adımı olan uygulama aşaması için saha gözlemlerine başlanmıştır. Katılmak için gönüllü olan öğrenciler ve aileler belirlendikten sonra araştırmacı öğrencilerin dil ve konuşma gelişimlerini değerlendirmiştir. Öğrencilerin dil ve konuşma terapisi destek hizmetine ihtiyacı olduğu belirlendikten sonra uygulama aşamasında terapilere başlanmıştır. Son adım olan sonuç aşamasında araştırmanın bulguları alanyazın ile tartışılarak rapor haline getirilmiştir.

2.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer

Araştırma Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği ÖERM’in fiziki özelliklerine ilişkin bilgi verilmiştir.

2.2.1. ÖERM’in fiziki özellikleri

Kurumun giriş katında kurum müdürünün, kurum eğitim koordinatörünün ve kurum idari işler sorumlusunun odaları ve fizyoterapi dersliği bulunmaktadır. Kurum 3 katlıdır ve her katta özel eğitim derslikleri bulunmaktadır. ÖERM’de uygulamanın gerçekleştirildiği dersliğin yeri Şekil 2.2’de verilen krokide görülmektedir.



Şekil 2. 2. Uygulamanın gerçekleştiği katın krokisi

Uygulamanın gerçekleştiği sınıf 1. katta bulunmaktadır. Merkezin birinci katında 2 adet işitme engelliler bireysel eğitim odası, 1 adet, dil ve konuşma güçlüğü bireysel eğitim odası, oyun odası ve araştırmacının kullandığı boş bir derslik bulunmaktadır. Oyun odası aynı zamanda materyal odası olarak da kullanılmaktadır ve derslerde kullanılan

oyuncaklar genellikle bu odada muhafaza edilmektedir. Bunların dışında, katta mutfak ve 2 adet tuvalet bulunmaktadır. Girişte koridorda bir adet kitaplık bulunmaktadır ve genellikle hikâye kitapları, soru bankası gibi materyaller bulunmaktadır.

ÖERM'in ikinci katında 4 adet zihin engelli bireysel destek eğitim odası ve 1 adet yaygın gelişimsel bozukluk bireysel destek eğitim odası, 1 BEP geliştirme odası ve 2 adet tuvalet vardır. ÖERM'in üçüncü katında ise yaygın gelişimsel bozukluklar grup destek eğitim odası, rehberlik servisi, dil ve konuşma güçlüğü grup destek eğitim odası, dil ve konuşma güçlüğü bireysel eğitim odası, mutfak ve 2 adet tuvalet bulunmaktadır.

2.2.2. ÖERM'de genel işleyiş

Kurum mesai saatleri 09:40- 18:45 arasındadır. Yazın mesai saatleri ise 09:00-17:45 arasında gerçekleşmektedir. Öğle arası 12:45-14:00 arasındadır. Bireysel ve grup derslerinin süresi 45 dakikadır. Ders bitiminde diğer ders başlamadan önce 15 dakikalık bir ara olmaktadır bu arada da genelde dil ve konuşma terapisti veliler ile 5-10 dakika görüşerek bilgi vermektedir (*Saha Gözlemi, 23.11.2017*). Aileler terapilerde genellikle sınıf dışında olduğu için bu bilgilendirme terapi sonrası yapılmaktadır. Aile terapiye çocuğu göndermiş gelmemiş ise bilgilendirme deftere ödev verme biçiminde yapılmaktadır (*Saha gözlemleri, 23.11.2017- 14.12.2017*).

2.2.3. ÖERM'de yürütülen destek eğitim hizmetleri

ÖERM'ler MEB tarafından yayınlanan yönetmeliklere göre eğitim veren kurumlarıdır. MEB (2018) özel eğitim kurumları yönetmeliği ÖERM'leri özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli öğrencilere destek eğitim hizmeti veren özel öğretim kurumu olarak tanımlamaktadır. Buna göre ÖERM'lerde, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren görme, işitme, dil ve konuşma, spastik, zihinsel, ortopedik veya ruhsal engelli olan öğrencilerin eğitim gördükleri yönetmelikte ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Araştırmacının uygulama yaptığı kurum dil ve konuşma bozukluğu, işitme engeli, yaygın gelişimsel bozukluk, zihin engeli, bedensel engel tanısı almış öğrencilere hizmet verilmektedir. Kurumda altı zihinsel engelliler öğretmeni, iki işitme engelliler öğretmeni,

biçimde yapılmış kare bir cam bulunmaktadır. Bireysel destek eğitim odasının tüm duvarları beyaz yalıtım malzemesi ile kaplanmıştır. Bu derslik müsait olduğu ve boş olduğu için araştırmacı araştırma boyunca terapileri burada gerçekleştirmiştir. Oda içinde bir adet dolap bir adet masa ve üç adet öğrenci sandalyesi bulunmaktadır. Duvarlarda 1 adet yazı tahtası 1 adet pano, 1 adet İstiklal Marşı, Atatürk resmi ve Gençliğe Hitabe olan pano ve ayna bulunmaktadır. Pano genellikle Duru adlı katılımcı ile gerçekleştirilmiş olan etkinlikleri asmak için kullanılmıştır. Girişte sağ duvarda farklı renklerde günlerin yazılı olduğu baykuş resimleri duvarda asılıdır. Bu resimler terapiye başlarken Feyza ve Duru ile günü ve hava durumunu konuşma rutinleri için kullanılmıştır. Hava durumu konuşulduktan sonra o gün hangi güne oraya hava durumu kartı konmuştur.



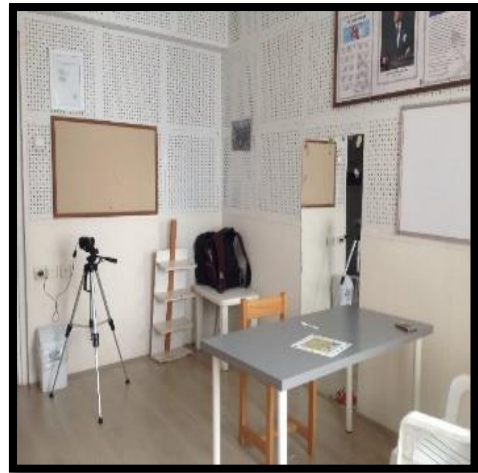
Görsel 2.3. ÖERM uygulama odası



Görsel 2.4. ÖERM uygulama odası panosu



Görsel 2.5. ÖERM uygulama odası duvarı



Görsel 2.6. ÖERM uygulama odası

2.3. Katılımcılar

Araştırmaya üç İK, iki DS öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bilgileri aşağıda verilmiştir. Araştırmada etik ilkeler gereğince öğrencilerin adı saklı tutularak kod adları kullanılmıştır. Tüm bilgiler ailelerle yapılan görüşmelerden alınmıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları, aileler, araştırmacı-dil ve konuşma terapisti ve geçerlik komitesi üyeleridir.

2.3.1. İşitme kayıplı öğrenciler

Araştırmaya toplam 3 İK öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden ikisi koklear implant biri işitme cihazı kullanmaktadır. Ali ve Emre ikiz kardeşler. Tablo 2.1, 2.2. ve 2.3.'te İK öğrencilerin bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2.1. Öğrenci Ayşe'nin Bilgileri

Kod Adı	Ayşe
Doğum tarihi	Nisan 2010
İşitme kaybının oluş zamanı	1 kulakta doğuştan Diğerinde 1;06 yaşta olmuş.
İşitme kaybı tanısının konulduğu yaş	2 yaş
İşitme kaybının nedeni	Bilinmiyor
İşitme kaybının derecesi	Sağ kulak ileri derecede Sol Kulak çok ileri bilateral sensörinöral işitme kaybı
İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi	2012
İşitme cihazı toplam kullanma süresi	Tek kulak- sağ kullanmaya devam ediyor.
Koklear implantı toplam kullanma süresi	3 yıl 6 ay

Anneden alınan bilgilere göre öğrenci işitme cihazını ve koklear implantını düzenli olarak kullanmaktadır. Odyolojik kontrollerini düzenli yaptırmaktadır. Son yapılan işitme testi EK 1'de yer almaktadır. Ayşe işitme kaybı tanıldıktan sonra 3 ay süre ile Anadolu Üniversitesi'nde işitme kayıplı öğrencilere eğitim veren bir merkezden aile eğitimi almıştır. Daha sonra aynı merkezde okulöncesi eğitimi almıştır. Ayşe kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Bahsedilen bu merkezde haftada 4 gün 1 ders saati destek eğitim almaktadır. ÖERM'den 5 yıldır destek hizmet almaktadır. Daha önce hiç dil ve konuşma terapisi almamıştır.

Tablo. 2.2. Öğrenci Ali'nin bilgileri

Kod Adı	Ali
Doğum tarihi	Ekim 2008
İşitme kaybının oluş zamanı	Doğuştan
İşitme kaybı tanısının konulduğu yaş	1;06 yaş
İşitme kaybının nedeni	Sebebi bilinmiyor
İşitme kaybının derecesi	Çok ileri derecede bilateral sensörinöral işitme kaybı
İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi	2009
İşitme cihazı toplam kullanma süresi	Tek kulak- sol kullanmaya devam ediyor.
Koklear implant kullanma süresi	7 yıl 5 ay

Anneden alınan bilgilere göre öğrenci işitme cihazını ve koklear impantını düzenli olarak kullanmaktadır. Odyolojik kontrolleri okulda düzenli yapılmaktadır. En son odyolojik kontrolünde aileye verilen odyogramı EK-2'dedir. Ali Anadolu Üniversitesi'nde işitme kayıplı öğrencilere eğitim veren bir merkezden aile eğitimi ve yuva eğitimi aldıktan sonra ilkokul eğitimine de aynı merkezde başlamıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihte 4. Sınıf öğrencisi olarak devam etmektedir. ÖERM'e 6 yıldır devam etmektedir. Daha önce dil ve konuşma terapisi almamıştır.

Tablo 2.3. Öğrenci Emre'nin bilgileri

Kod Adı	Emre
Doğum tarihi	Ekim 2008
İşitme kaybının oluş zamanı	3 yaş
İşitme kaybı tanısının konulduğu yaş	3 yaş
İşitme kaybının nedeni	Ateşli hastalık ama öykü net değil
İşitme kaybının derecesi	Orta dereceli sensörinöral işitme kaybı Sağ: 55 dB Sol: 60 dB
İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi	2011 çift taraflı kullanmaya devam ediyor

Anneden alınan bilgilere göre öğrenci işitme cihazını düzenli olarak kullanmaktadır. Odyolojik kontrollerini düzenli yaptırmaktadır. Emre'nin işitme kaybı öyküsü çok net değildir. Anne 3 yaşında ateşli bir hastalık sonucu işitme kaybı olduğunu belirtmiştir. Annenin “3 yaşından önce konuşuyordu... Ama geç konuşmaya başladı ifadesi” de acaba

daha önce tanılanmamış bir işitme kaybı var mı diye araştırmacının aklında soru işareti bırakmıştır (*Video Kaydı, 24.01.2018, 8'*). İşitme kaybı oluştuğu zaman Emre 3 yaşındadır ve okulöncesi eğitimi almaya başlamıştır. ÖERM'de 5 yıldır destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte 4. sınıf öğrencisi olarak Anadolu Üniversitesi'nde işitme kayıplı öğrencilere eğitim veren bir merkezde eğitimine devam etmektedir. Daha önce dil ve konuşma terapisi hizmeti almamıştır.

2.3.2. Down sendromlu öğrenciler

Araştırmaya 2 DS öğrenci katılmıştır. DS öğrencilerin bilgileri Tabo 2.4 ve 2.5'te verilmiştir.

Tablo. 2.4. Öğrenci Duru'nun bilgileri

Kod adı	Duru
Doğum tarihi	Haziran 2012
Tanı ne zaman kondu	Doğumda
İşitme kaybı	Yok
İlk sözcükleri söyleme	20 aylık

Duru'nun annesinden alınan bilgilere göre 2 yıl 6 ay süre ile ÖERM'de bedensel engelli bireyler destek eğitimi ve özel eğitim desteği almaktadır. Duru daha önce dil ve konuşma terapisi almamıştır. Anneden alınan bilgiye göre devlet hastanesinden alınan raporunda hafif düzeyde zihin engeli tanısı konmuştur. Hemiplejisi bulunmaktadır ve sağ elini kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu nedenle fizik tedavi ve rehabilitasyonu almaktadır. Geçmişte beslenme ve yutmada sorunlar yaşamıştır. Oral-motor becerilerinde zayıflık gözlenirse de konuşmasını engelleyecek derecede bir güçlüğü bulunmamaktadır. Bir anaokulunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Öğrencinin değerlendirme esnasında davranış sorunları olmadığı gözlenmiştir. Daha önce Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuklara eğitim veren bir kurumda 3 yıl grup eğitimi almıştır. Anne orada aileler için verilen seminer eğitimlerini takip etmiştir.

Tablo 2.5. Öğrenci Feyza'nın bilgileri

Kod adı	Feyza
Doğum tarihi	Şubat 2012

Tablo 2.5. (Devam) *Öğrenci Feyza'nın bilgileri*

Tanı ne zaman kondu	Gebelik sürecinde
İşitme kaybı	Yok
İlk sözcükleri söyleme	7-8 aylık babıldamalar başlamış ama anlamlı sözcüklere geçişte gecikme yaşamış.

Feyza 23 aylıkken ÖERM'de eğitim almaya başlamıştır. Feyza Anadolu Üniversitesi'ndeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara eğitim veren bir merkezden 6 ay bireysel 9 ay grup eğitimi almıştır. Hastane raporunda hafif zihin engeli tanısı bulunmaktadır. Diyabet tanısı almış olup tedavisi devam etmektedir. Terapilere başladıktan sonra çölyak rahatsızlığı olduğu da belirlenmiştir. Bir anaokulunda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Daha önce dil ve konuşma terapisi almamıştır.

2.3.3. Öğrencilerin aileleri

Öğrencilerin eğitimleri ile süreç içinde genel olarak anneler ilgilenmiştir. Kuruma Ayşe, Duru ve Feyza'yı anneleri getirmektedir. Ali ve Emre servisle gelmektedirler.

Ayşe'nin annesi 36 yaşında olup öğretmen olarak bir okulda çalışmaktadır.

Duru'nun annesi 46 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır.

Feyza'nın annesi 45 yaşında olup bir kamu kurumundan emekli olmuştur.

Ali ve Emre ikiz kardeşlerdir. Anneleri 39 yaşında ve ev hanımıdır. Annenin de doğuştan çok ileri derecede işitme kaybı bulunmaktadır.

2.3.4. Araştırmacı

Araştırmacı 1988 yılında Eskişehirde doğmuştur. Anadolu Üniversitesi işitme engelliler öğretmenliği lisans programını 2009 yılında tamamladıktan sonra Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde 2012 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamlamıştır. Araştırmacı İK çocuklara destek hizmet sunan Ankara'daki bir rehabilitasyon merkezinde 2 yıl işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmıştır. Bu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde işitme kayıplı öğrenciler ve gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan öğrenciler eğitim almaktadır. Araştırmacı ayrıca doktora eğitimi sürecinde eş zamanlı olarak dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programını tamamlamıştır. Bu program kapsamında, dil ve konuşma problemi olan bireylerle 2 yıl uygulama yapmıştır. Dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programında sesletim, kekemelik, gecikmiş dil

ve konuşma, afazi, otizm gibi alanlarda vakalarla çalışmıştır. 2013 yılında işitme engelliler öğretmenliği doktora programına başlamıştır. 2013 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. İşitme engelliler öğretmenliği doktora programında işitme kayıplı çocukların kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir ders almıştır. İşitme kayıplı çocuklara yönelik dil ve konuşma terapisi destek hizmetlerinin sağlanması açısından alan yazında var olan uygulamalar hakkında bildiri sunumu gerçekleştirmiştir (Büyükköse ve Gürgür, 2013).

Araştırmacının İK çocukların sesletim ve işitsel ayırt etme becerisinin değerlendirilmesine yönelik bir makalesi ve İK yetişkinlerin sesletim becerisini değerlendirilmesine dair bildirisi de bulunmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı İK çocuklar ve yetişkinlerden bazılarının konuşma terapisi almaya ihtiyacı olduğu fakat çoğu katılımcının dil ve konuşma terapisi almamış olduğunu bulmuştur (Girgin ve Büyükköse, 2015; Büyükköse ve Girgin, 2018). Araştırmacının yazarı olduğu bir diğer araştırmada ÖERM'lerde çalışan işitme engeller öğretmenlerinin destek hizmetlere ilişkin görüşlerinin ele alındığı makaledir. Makalenin bulguları İK öğrencilere sunulan destek özel eğitim hizmetlerinde öğretmenlerin planlama ve sistematiklik açısından sorunlar yaşadığını göstermektedir (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Araştırmacı eğitim geçmişi ve edinmiş olduğu tecrübeler doğrultusunda bu araştırmada dil ve konuşma terapisti rolüyle uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bu rolü kapsamında araştırmada öğrencilerin değerlendirmesini yapmıştır, materyal hazırlamıştır, terapi uygulamasını gerçekleştirmiştir.

2.3.5. Geçerlik komitesi üyeleri

Araştırmada süreçte ortaya çıkan sorunları çözmek, süreci işbirliğine dayalı yürütmek, uygulamalarda farklı uzmanların bakış açılarını araştırmaya dahil etmek amacıyla geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Komite üyeleri verilerin tartışılması ve araştırma hakkında kararların alınmasında etkin rol oynamışlardır.

Araştırma sürecinde komite üyelerinde değişiklikler olmuştur. Bunun nedeni ilk komitede yer alan ÖERM kurum koordinatörünün çalışma saatlerinin yoğun olması ve toplantılar için ortak saatlerin ayarlanmasında zorluklar yaşanmasıdır. Kurum koordinatörü lisans ve yüksek lisans eğitimini psikoloji alanında tamamlamış olup,

psikoloji alanında doktorasına devam etmektedir. Diğer komite üyesi kurumda çalışan dil ve konuşma terapisti 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve konuşma Terapisi Lisans programından mezun olmuştur. Halen Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programı eğitimine devam etmektedir.

Komite üyeleri arasında tezin danışmanı Prof. Dr. Mehmet Cem Girgin yer almaktadır. İşitme kayıplı çocukların dinleme ve konuşma becerileri hakkında çalışmaları bulunmaktadır. Yaklaşık 40 yıldır işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında çalışmaktadır.

Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan, kaynaştırma, eylem araştırması gibi konularda uzman olan Doç. Dr. Hasan Gürgür geçerlik komite üyeleri arasında yer almaktadır.

Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Programında dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programında Klinik Sesbilim dersini yürütmüş, Prof. Dr. Handan Yavuz tez izleme toplantılarına katılarak görüşleri ile geçerlik konusunda destek olmuştur.

Anadolu Üniversitesinde Dil ve Konuşma Terapistliği alanında çalışan araştırma görevlisi Dr. Deniz Kazanoğlu geçerlik komitelerine katılmıştır. Çalışma alanları arasında sesbilgisel farkındalık, konuşma sesi bozuklukları yer almaktadır. Bu konu üzerine dil ve konuşma terapistliği lisans programında ders vermektedir.

Tablo 2.6. Geçerlik Komitesi Toplantıları

Tarih	Katılımcılar	Süre	Yer
7.12.2017	Tez danışmanı Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (3) Araştırmacı	60'	Enstitü seminer salonu
29.12.2017	Alan uzmanı (1) ÖERM DKT ÖERM kurum koordinatörü Araştırmacı	30'	ÖERM kurum koordinatörü odası
20.01.2018	Alan uzmanı (1) ÖERM DKT ÖERM kurum koordinatörü Araştırmacı	32'	ÖERM kurum koordinatörü odası

Tablo 2.6. (Devam) *Geçerlik Komitesi Toplantıları*

14.02.2018	Alan uzmanı (1) ÖERM DKT Alan uzmanı (2) Araştırmacı	31'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
15.02.2018	Alan uzmanı(1) Tez danışmanı Araştırmacı	38'	Engelliler Araştırma Enstitüsü No:228
28.02.2018	Alan uzmanı (1) Tez danışmanı Araştırmacı	42'	Engelliler Araştırma Enstitüsü No:228
28.02.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	43'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
14.03.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	59'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
21.03.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	32'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
02.04.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	53'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
09.04.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	40'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
30.04.2018	Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı	36'	Eğitim Fakültesi E Blok No:204
30.05.2018	Alan uzmanı (1) Tez danışmanı Alan uzmanı (3) Araştırmacı	44'	Enstitü seminer salonu

Alan uzmanı (1): Eylem araştırması konusunda deneyimli Doç. Dr. Öğretim üyesi, Alan uzmanı (2): Dil ve konuşma terapistliği alanında araştırma görevlisi doktor, Alan uzmanı (3): İngilizce öğretmenliği alanında Prof. Dr. öğretim üyesi

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitlemesi bakış açısıyla farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formu, video ve ses kayıtları, görüşmeler, günlükler, saha notları, doküman incelemesi, standart testler ve doğal dil örnekleri yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının araştırma sorularından hangisini cevaplamaya yönelik kullanıldığı Tablo 2.7’de görülmektedir.

Tablo 2.7. *Veri toplama araçları matrisi*

SORULAR	Günlük	Görüşmeler	Saha Notları	Döküman İncelemesi	Video çekimleri	Standart testler ve doğal dil örnekleri
ÖERM’de eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunulurken gereksinimleri nasıl belirleniyor?	✓	✓	✓	✓		
ÖERM’de eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi gereksinimleri nasıl karşılanıyor?	✓	✓	✓	✓		
ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi sunma hizmeti nasıl planlanmıştır?	✓			✓	✓	
Araştırma kapsamında ÖERM’de özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma terapisi sunma hizmeti nasıl sunulmuştur?	✓	✓			✓	✓
Araştırmacı sunduğu dil ve konuşma terapisi hizmetini değerlendirmede ne tür gelişmeler gösterecektir?	✓	✓		✓	✓	
Araştırmaya katılan öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinde ne tür gelişmeler gözlenecektir?	✓	✓		✓	✓	✓

2.4.1. Katılımcı bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini, eğitim bilgilerini ve odyolojik bilgilerini içeren formdur. Bu formlar öğrencilerin ailesi ile ilk görüşme esnasında doldurulmuştur (EK-2).

2.4.2. Video ve ses kayıtları

Araştırmacı araştırma süreci boyunca dil ve konuşma terapisi uygulamalarını video kaydına almıştır. Duru’nun 26.01.2018 tarihine kadar ailenin çekinceleri nedeniyle sadece ses kaydı alınmış daha sonraki terapilerde video kaydına izin vermeleri üzerine kayıt alınmaya başlanmıştır. Feyza’nın ilk terapisinde annenin babadan onay almak istemesi üzerine yapılan aile görüşmesinde ses kaydı alınmıştır. Diğer öğrencilerin tüm terapilerinde video kaydı gerçekleştirilmiştir. Toplamda 9 öğrenci ön değerlendirme, 65 terapi, 3 terapi ses kaydı, 8 değerlendirme ve 4 izleme değerlendirmesi videosu bulunmaktadır. Geçerlik komiteleri toplantılarında toplamda 11 video kaydı, 1 ses kaydı alınmıştır.

2.4.3. Görüşmeler

Bir amaca bağlı olarak bir kişinin görüştüğü kişiyle iletişim kurmasıdır ve nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama tekniğidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012; s. 418). Aileler ile yapılan ilk görüşmeler de öğrencilerin eğitim, sağlık, dil ve konuşma gelişimleri hakkında detaylı bilgiler almak amaçlanmıştır. Bu görüşmeler esnasında ses ve video kaydı alınmıştır. Bu görüşmeler yapılandırılmamış biçimde gerçekleştirilmiştir.

Tablo. 2.8. *Ailelerle yapılan görüşmeler*

Görüşme yapılan kişi	Tarih	Süre	Yer
Duru'nun annesi	29.12.2017	17'31"	ÖERM Dersliği
Feyza'nın annesi	15.02.2018	17'52"	ÖERM Dersliği
Ayşe'nin annesi	12.01.2018	14'05"	ÖERM Dersliği
Ali ve Emre'nin annesi	24.01.2018	36'48"	ÖERM Dersliği
Feyza'nın annesi	26.06.2018	34'12"	ÖERM Dersliği
Duru'nun annesi	15.10.2018	15'55"	Eğitim Fakültesi 204

Tabloda verilen görüşmeler ailelerle öğrenciler ya da terapiler hakkında görüş almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Süreç içinde ailelerle telefon mesajlaşmaları üzerinden ya da terapi bitiminde öğrenciyi almaya geldikleri zaman görüşmelerde gerçekleştirilmiştir. Telefon mesajlaşmaları birebir görüşmeler başlığı altında açıklanmıştır.

2.4.4. Birebir görüşmeler

Araştırmacı ailelerle telefon mesajları ile haberleşmiştir. Telefon mesajlarının ekran görüntüleri alınarak kaydedilmiştir. Aileler öğrencinin hasta olması gibi durumlarda terapiye gelemeyeceklerini araştırmacıya iletmışlerdir. Duru'nun annesi ile telefon mesajlaşması daha fazla gerçekleşmiştir. Terapi sürecinde zaman zaman Duru'nun annesi evdeki kitap bakma ya da oyun oynama etkinliği esnasında çekilen videoları araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı izledikten sonra mesajlaşma ile yorumlarını göndermiştir. Bazen de bu videolara terapi esnasında yorum yapmıştır. Ayşe'nin annesine terapilerin sonunda terapide yapılanlar hakkında birebir bilgi verilmiş ve terapiler hakkındaki soruları yanıtlanmıştır. Görüşmeler günlüğe kaydedilmiştir. Ali ve Emre servisle kendileri geldikleri için anneyle telefon mesajlaşmaları ile iletişim kurulmuştur.

2.4.5. Araştırmacı günlüğü

Günlükler araştırma süreci ile ilgili araştırmacının düşünce ve gözlemlerine dair önemli bilgiler sağlamaktadır. Araştırmacının her adımı hakkında bilgi vermektedir. Verilere ilişkin gözlemler, analizler, diyagramlar, yorumlar, duygu ve düşünceler günlüklere yazılabilir (Johnson, 2005, s. 63). Araştırmacı günlüğü toplam 127 sayfadır.

2.4.6. Saha notları

Saha notları yoğun betimlemeleri, kısa notları ve yansıtmaları içermektedir (Johnson, 2005, s. 63). Araştırmacı öğrencilerle dil ve konuşma terapisi uygulamalarına başlamadan önce kurumda çalışan dil ve konuşma terapistinin terapilerine gözlemci olarak katılarak, 23.11.2017-14.12.2017 tarihleri arasında saha notları tutmuştur. Gözlemler araştırmacının kurumdaki ders saatleri, ders arası gibi düzenlemeleri, dil ve konuşma terapisti alan öğrenci profili gibi konularda bilgi edinmesini sağlamıştır. Saha notları hakkında detaylı bilgi bulgular kısmında hazırlık aşamasında verilmiştir.

2.4.7. Doküman incelemesi

Araştırma kapsamında öğrencilerin devam ettikleri ÖERM’de bulunan dosyalarında yer alan uzman notları, ailelerden alınan odyogramlar (EK-1) ve RAM’dan gelen raporlar öğrenciler için hazırlanan bireysel dil ve konuşma terapisi planları incelenmiştir. Öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgiler genel olarak öğretmenlerin aylık olarak yaptıkları akademik ve dile yönelik çalışmalar hakkında bilgileri içermektedir.

2.4.8. Standart testler ve doğal dil örnekleri

İK ve DS öğrencilerin dil ve konuşma gelişimlerini değerlendirmek amacıyla bazı standart testler kullanılmıştır. Bu testler araştırmacının kullanma deneyimi olduğu ve araştırma kapsamında kullanmak üzere izinleri alınan testlerdir. Söz konusu testler şunlardır:

- Sesletim ve Sesbilgisi Testi: (SST) sesletim (organik ve işlevsel sesletim) bozuklukları ve sesbilgisel bozuklukları taramada, ayırıcı tanılamada, değerlendirmede ve terapi planlanmasında kullanılmak üzere Topbaş (2005) tarafından geliştirilmiştir. Testin 2-8 yaş çocuklarından alınan temsili bir örneklem grubu üzerinde standardizasyonu, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Türkçe Sesletim Sesbilgisi Test 'inin üç alt testi bulunmaktadır. Sesletim Tarama Alt Testi (SET) sesletim yeterliliğini resimlere dayalı yapılandırılmış koşulda ölçmektedir. İşitsel Ayırt Etme Alt Testi (İAT) konuşma sesi bozukluğu olduğu belirlenen çocukların sesbirimleri ayırt edip edemediklerini değerlendiren resimli bir testtir. Sesbilgisel Analiz Alt Testi (SAT) çocukların ürettikleri sesbirimleri dilin fonolojik kurallarına uygun kullanabilme yeterliliğini doğal konuşma içerisinde ölçmektedir. Çalışmada İK öğrencilerin konuşma gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla SST ve İAT alt testleri kullanılmıştır.

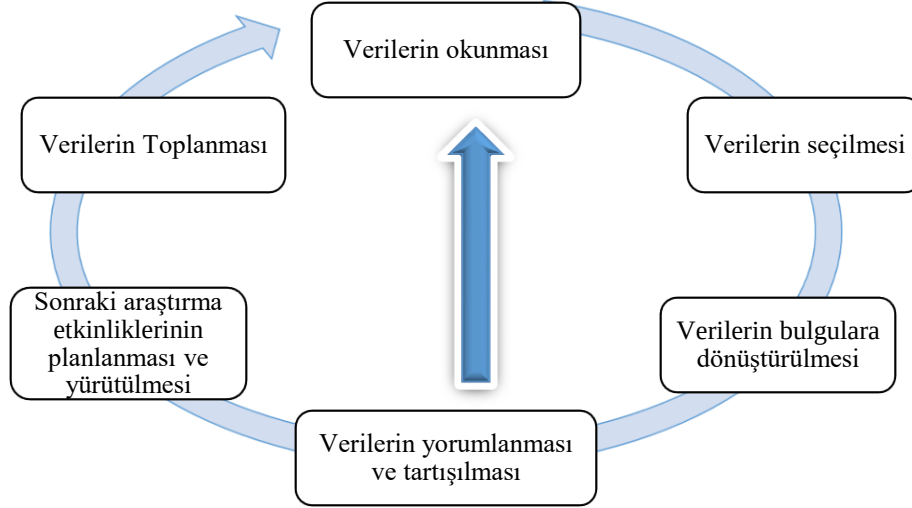
- Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL): Test, bireysel olarak yönetilen, norm referanslı ve 2 - 7;11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan, erken dönemde dil bozukluğu olan çocukları tanımlayabilme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme, gelişim sürecine dair bilgi verme ve araştırma yapma gibi amaçlarla kullanılabilen bir testtir (Topbaş ve Güven, 2011).
- Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL): TODİL 4;0 ile 8;11 yaş grubunu kapsayan, standardize bir testtir. Test çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Resim Sözcük Dağırcığı, İlişkili Sözcük Dağırcığı, İfade Edici Sözcük Dağırcığı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı, Dilbilgisel Tamamlama, Sözcük Ayırt Etme, Sesbirimsel Analiz ve Sözcük Sesletimi olmak üzere 9 alt testi içermektedir (Topbaş ve Güven, 2017).
- Doğal dil örnekleri: Çocukların dil ve konuşma becerilerinin oyun veya sohbet ortamı içinde incelenmesini içeren örneklerdir.

2.5. Verilerin Analizi

Eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada verileri toplanmıştır ve eş zamanlı analizler gerçekleştirilmiştir. Bunu nedeni döngüye geçerli ve güvenilir bir zemin hazırlamaktır ve elde edilen bulgular doğrultusunda bir sonraki adım planlanmıştır.

Sistematik analitik analiz yaklaşımı verilerin hızla gözden geçirilerek araştırma sorularıyla karşılaştırılması, varılan sonuçların sınanması ve varılan bulgulara yansıtma yapmayı ifade etmektedir (Altricher, Posh ve Somekh, 1993, 120; Gürgür, 2017, s. 66). Sistematik analitik analiz yaklaşımının temel adımları verilerin Şekil 2.3' de de görüldüğü

gibi verilerin okunması, verilerin seçilmesi, verilerin bulgulara dönüştürülmesi, verilerin yorumlanması ve tartışmanın yapılması biçiminde gerçekleşmektedir.



Şekil 2.3. Sistemik Analitik Analiz Süreci (Miles ve Huberman, 1984; Akt. Gürgür, 2017).

Sistemik analitik analiz sürecinin temel adımları aşağıdaki gibidir (Altricher, Posh ve Somekh, 1993; s. 120 ve Gürgür, 2007; s. 67):

1. Verilerin okunması: İlgili olayları ve deneyimleri hatırlamak için verilerin detaylı olarak incelenmesi anlamına gelmektedir.
2. Verilerin seçilmesi: Bu aşamada önemli faktörler önemsiz olanlardan ayrılır. Benzer faktörler gruplandırılır, karmaşık detaylar mümkün olduğunca basitleştirilir.
3. Verilerin bulgulara dönüştürülmesi: Seçilen veriler, anlaşılır bir biçimde sunulur. Bu amaçla tablo, çizelge, gibi farklı görseller kullanılabilir.
4. Verilerin yorumlanması ve tartışmanın yapılması: Elde edilen bulgular alan yazına dayalı olarak yeniden yorumlanır ve yapılandırılır.

Bu ilk dört adıma ek olarak araştırma etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi ve verilerin toplanması adımları da eylem araştırması döngüsünün doğası gereği sürecin süreklilik gösteren yapısını ortaya koyan aşamalar olarak döngüde yer almaktadır (Gürgür, 2017, s. 67).

Araştırma boyunca toplanan veriler döngüde aktarıldığı gibi veri toplama süreci ile eş zamanlı analiz edilmiş, önemli veriler seçilmiş, ortaya çıkan bulgular geçerlik

komitelerinde tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucu ortaya çıkan kararlara göre öğrencilere sunulan dil ve konuşma terapisi hizmetinde iyileşmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır.

2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Sağlamlık bir konuya ilişkin olarak verilerin toplanıp analiz edildiği ve bulguların raporlaştırıldığı araştırma sürecinin her adımında gösterilen titizlik ve özen anlamına gelmektedir ve geçerlik ve güvenirlilik kavramlarını da içermektedir (Gürgür, 2017, s. 68). Araştırmacının geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için yaptıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmacı farklı veri toplama yöntemleri kullanarak araştırmada veri açısından çeşitlilik sağlamıştır. Araştırmada kullanılan veriler yöntem kısmında detaylı biçimde anlatılmıştır.
- Dil ve konuşma terapisi uygulamaları sonrasında terapi videolarını izlemiş yorumlarını günlüğüne ve dil ve konuşma terapisi planına kaydetmiştir. Terapilerde karşılaştığı sorunları ve öğrencilerin gelişimlerini geçerlik komitelerinde sunmuştur ve komitede yer alan uzmanlardan fikir almıştır.
- Eylem araştırması konusunda uzman aynı zamanda geçerlik komitesi üyesi olan bir öğretim üyesi ile mail ve yüz yüze görüşmeler yoluyla sürecin her aşamasında onay almıştır.
- Geçerlik komitesinde alınan kararlara uygun biçimde dil ve konuşma terapisi uygulamalarını yeniden gözden geçirmiş ve kararlara uygun düzenlemeler yapmıştır.
- Araştırmacı kendi uygulamalarına başlamadan önce ÖERM’de saha gözlemleri gerçekleştirmiş ve ÖERM’deki işleyiş hakkında bilgi sahibi olmuştur. Araştırmacının daha önceki yıllarda 2 yıllık bir ÖERM çalışma deneyimi de bulunmaktadır. Eylem araştırmasında sağlamlık açısından araştırmacının deneyimi de önemli olarak belirtilmektedir (Mertler, 2014). Araştırmacının deneyimi araştırmacı bölümünde detaylı biçimde aktarılmıştır.

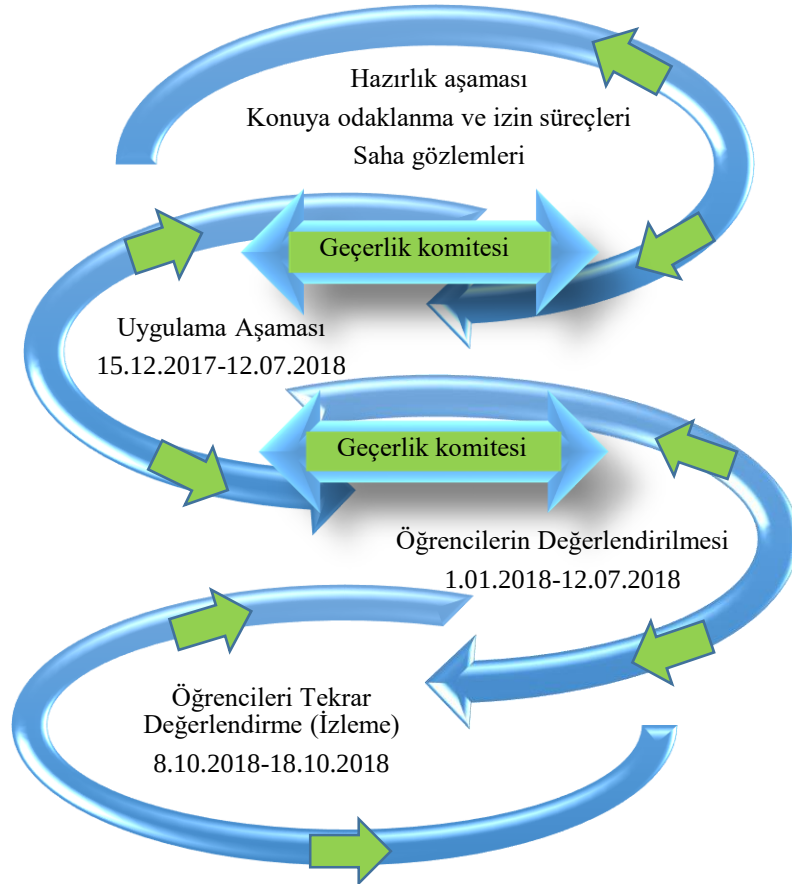
2.7. Araştırma Etiği

Araştırmanın etik ilkelere uygunluğunu sağlamak için araştırmacı her aşamada gereklilikleri yerine getirmek için çaba göstermiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Etik Kurul onayından geçmiştir (EK-3). Araştırma öncesi ÖERM kurum yöneticileri ve

koordinatörüne araştırma hakkında sözlü ve yazılı bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden araştırmaya gönüllü katılımları ile ilgili yazılı izin belgeleri alınmıştır (EK-4). Araştırmacı katılım gösteren ailelere de araştırma konusunda bilgi vermiştir. Aileler onam formlarını imzalamıştır. Ailelerin ve çocukların isimleri, özel yaşantılarına dair bilgileri gizli tutulmuştur. Öğrencilerle yapılan çalışmalar konusunda aileler araştırmanın her aşamasında bilgilendirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinin desteklenmek ve öğrencilere faydalı olmak amacıyla terapilerini gerçekleştirmiştir.

3. BULGULAR

İK ve DS öğrencilere ÖERM’de sunulan dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulması sürecinin incelenmesi ve geliştirilmesi üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada temel olarak dört aşamanın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu aşamalardan ilki hazırlık aşamasıdır. Araştırmacı hazırlık aşamasında araştırma konusunu belirlemiş ve araştırma yapabilmek için etik kurul başvurusu yapmıştır. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun yöneticileri ile görüşerek izin almıştır. İzin süreci tamamlandıktan sonra saha gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Kurumun eğitim koordinatörü ile araştırmaya katılabilecek öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcıların bulunması ile uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasının tamamlanmasından sonra öğrencilerin performanslarını değerlendirilmiştir. İzleme aşamasında ise öğrenciler terapiler bitirdikten belli bir süre sonra tekrar değerlendirilmiştir.

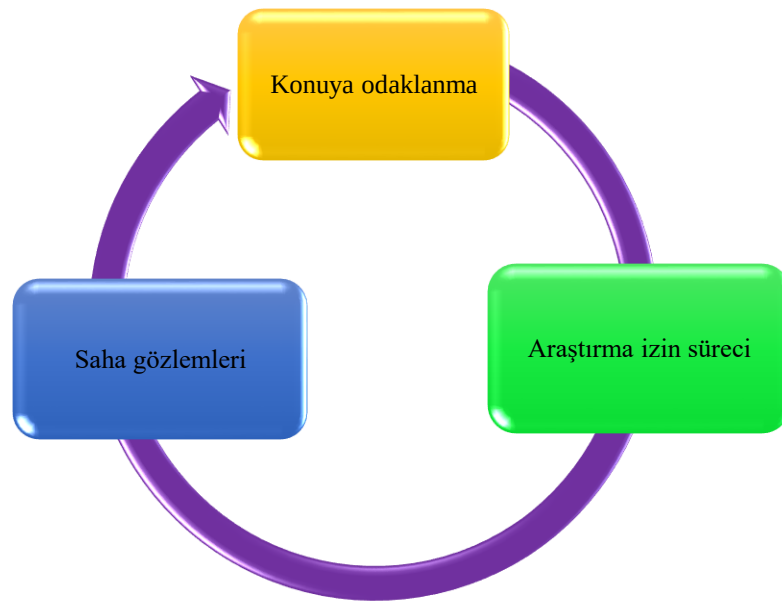


Şekil 3.1. Araştırma süreci

Analiz sonuçlarına dayanarak araştırmanın aşamalarının şu şekilde olduğu belirlenmiştir: 1) Hazırlık, 2) Uygulama, 3) Değerlendirme ve 4) İzleme. Bu bölümde bu dört aşama sırasıyla başlıklar altında detaylı biçimde anlatılmıştır (Şekil. 3.1).

3.1. Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık süreci Şekil 3.2’de görüldüğü üzere kendi içinde 3 aşamalı biçimde gerçekleşmiştir. Hazırlık sürecinde araştırmacı bir yandan da dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin sunulması hakkında alanyazın araştırmalarına devam etmiştir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli araştırma izinleri alınmıştır (EK-4). ÖERM’deki kurum yöneticileri ve kurum koordinatörü ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı anlatılmış ve kurumda gerçekleştirilebilmesi için izin alınmıştır. Bu süreçteki başlıca amaçlardan biri de uygulama yapılacak ÖERM’deki hâlihazırda yapılıyor olan dil ve konuşma terapisi sunulma sürecini gözlemek olmuştur. Bu amaçla ÖERM’de çalışan dil ve konuşma terapistinin terapi seanslarında gözlemler gerçekleştirilmiş ve saha notları tutulmuştur. Raporun bu kısmında odaklanılan alanın belirlenmesi, araştırma izin süreci, saha gözlemlerinden bahsedilmiştir. Hazırlık aşamasında karşılaşılan problemler ve çözümleri aktarılmıştır.



Şekil 3.2 Hazırlık süreci

3.1.1.Konuya odaklanma

Konuya odaklanmanın araştırmacının aldığı eğitim ve deneyimlerinin sonucu ortaya çıktığı ifade edilebilir (*Araştırmacı günlüğü, 2.01.2018*). Araştırmacının geçmiş uygulama deneyimi ve edindiği bilgileri odak konunun belirlenmesinde büyük rol oynamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 02.01.2018*) Araştırmacı tüm bu süreç boyunca işitme kayıplı çocuklara dil ve konuşma terapisi destek eğitim hizmeti nasıl sağlanırsa maksimum fayda elde edilir sorusunu hep sormuştur (*Araştırmacı günlüğü, 08.10.2017*). ÖERM'ler Türkiye'de okul dışı destek hizmetlerin sunulduğu eğitim kurumlarıdır ve bu destek hizmetler içerisinde dil ve konuşma terapisi de yer almaktadır (DESÖP, 2013). ÖERM'de öğrenciler haftada 2 saat bireysel ve 1 saat grup dersi alabilmektedir (*Saha gözlemleri, 23.11.2017-14.12.2017*). Bu süre öğrencinin gündelik yaşantısında oldukça sınırlı bir sürede yer almaktadır ve bu sınırlı sürenin öğrenci açısından faydalı olması için iyi bir planlama yapılması gerekmektedir. Araştırmacı aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır: (*Araştırmacı günlüğü, 8.10.2017*).

- Öğrenciler için maksimum fayda nasıl sağlanır?
- Dil ve konuşma terapisti olarak deneyimlerim diğer uzmanlar için nasıl bir katkı sunabilir?
- Dil ve konuşma terapisi seanslarında ailenin katılımı nasıl sağlanmalıdır?
- Öğrenciye sağlanan dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin içeriği nasıl belirlenmelidir.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde ve amaçların belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
- Öğrencinin dil ve konuşma becerilerinin uygulama sürecinde nasıl değerlendirilmesi gerekmektedir?
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrencinin eğitiminden hakkında paydaşlarla işbirliği nasıl kurulmalıdır?
- Özel gereksinimli öğrencilere dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunmada mesleki gelişimimi nasıl sağlayabilirim.

Araştırmacı ve tez danışmanı bu soruların cevabının en iyi dil ve konuşma terapisi uygulamalarına dayanan bir araştırma ile mümkün olacağı kanaatine varmışlardır (*Araştırmacı günlüğü, 6.10.2017*).

3.1.2. Saha gözlemleri

Araştırmacı 23.11.2017-14.12.2017 tarihleri arasında ÖERM’de dil ve konuşma terapistinin bireysel terapilerine girerek saha gözlemlerini gerçekleştirmiş ve bu gözlemleri saha notları tutarak kayıt altına almıştır. Tezin bulgular kısmının bu bölümünde saha gözlemi yapılan sınıfın özellikleri, saha gözlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo. 3.1 *Saha gözlemleri*

Tarih	Saat	Öğrencinin Tanısı	Terapi Yöntemi	Süre
23.11.2017	10:00	Otizm	Oyun temelli dil gelişimini destekleme	45 '
23.11.2017	11:00	Hiperaktivite	İlk Değerlendirme	45 '
24.11.2017	10:00	Kekemelik	Cümle aşamasında fluency shaping	45 '
24.11.2017	12:00	CP	Sesletim	45 '
24.11.2017	14:00	İki-dillilik Gecikmiş dil ve konuşma	Değerlendirme	45 '
24.11.2017	15:00	Konuşma sesi bozukluğu	/ş/ sesi çalışması sözcük düzeyinde	45'
24.11.2017	16:00	Down sendromu	Sözcüklerin hece sayısına yönelik çalışma	25'
1.12.2017	15:00	Konuşma sesi bozukluğu	/ş/ sesi sözcük düzeyi çalışması	30'
2.12.2017	11:00	İşitme kayıplı öğrenci	/z/ sesbirimi sesletim çalışması	45'
2.12.2017	10:00	Zihinsel yetersizlik	Kartlarla cümle kurma çalışması	40'
9.12.2017	11:00	İşitme kayıplı öğrenci	/s/ sesbirimi sesletim çalışması	30'
9.12.2017	12:00	Konuşma sesleri bozukluğu ve kekemelik	/t/ sesbirimi çalışması	45'
14.12.2017	12:00	Konuşma sesleri bozukluğu	/k/ sesbirimi sözcük başı pozisyonda çalışma	45'
14.12.2017	10:00	Otizm	Sıralama kartları bakma çalışması	45'
14.12.2017	14:00	İşitme kayıplı öğrenci	İlk değerlendirme	45'

Kurumda çalışan dil ve konuşma terapistinin terapi verdiği öğrencilerin tanısı Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çeşitlilik göstermektedir. Sadece bir işitme kayıplı öğrenci kurumda dil ve konuşma terapisi almaktadır. Gözlem sürecinde bir kayıtlı olmayan işitme kayıplı öğrenci değerlendirme için kuruma gelmiştir. Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere terapiler çoğunlukla sesletim terapisi boyutunda gerçekleşmiştir. Kurum genel işleyişinin sesletim problemi olan öğrencilerin dil ve konuşma terapistine yönlendirilmesi biçiminde olduğu gözlenmiştir. Dil ve konuşma terapisti öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini aile görüşmesi, doğal söyleşiler ve standart testler kullanarak değerlendirdikten sonra öğrenci ile gerçekleştireceği uygulamalarını planlamaktadır. Sürecin planlanması ve uygulanmasında BEP geliştirilmesi ve ekip çalışmasına dair bir bulgu gözlenmemiştir (*Saha gözlemleri, 23.11.2017-14.12.2017*).

3.1.3. Hazırlık aşamasının değerlendirilmesi

Araştırmacı uygulamaya geçiş sürecinde hazırlık aşamasında sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara çözüm bulmaya çalışmıştır. Bu bölümde araştırmacının yaşadığı u sorunlara ilişkin veriler analiz edilerek maddeler halinde sıralanmıştır ve araştırmacının bu sorunları nasıl çözdüğüne ilişkin bulgular aktarılmıştır.

- Bu aşamada karşılaşılan sorunlardan biri araştırmanın planlanması aşamasında araştırma grubunun koklear implant kullanan okul dönemi öğrencileri olması ancak bu gruptaki öğrencilere ulaşmada güçlükler yaşanmasıdır.

Araştırmacının ÖERM'e devam eden İK öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini değerlendirme fırsatı olmamıştır. Bu nedenle kurumdaki İK öğrencilerin dil ve konuşma terapisi alma ihtiyacı olup olmadığı bilinmemektedir. Kurum koordinatörü ailelere kendisi ulaşmış ve katılmaya gönüllü olan aileleri araştırmacıya iletmıştır. Kurumun kendi işleyişi açısından bakıldığında kurumda sadece 1 dil ve konuşma terapisti bulunmaktadır. Araştırma sonlandığında ÖERM'in öğrencilerin dil ve konuşma terapisi almaya devam etme talepleri olduğunda güçlük yaşayacaklarına dair kaygıları olduğu düşünülmüştür. Katılımcıların belirlenme sürecinde bu durumun etkisi olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan uygulamanın gerçekleştirildiği kurumun öğrencilerin gelişimini de önemseydiği bu nedenle de araştırma kapsamında ihtiyacı olan öğrencilere dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulabilmesi için süreç içinde araştırmacıya öğrenci yönlendirdiği görülmüştür. İlk katılımcının belirlenmesinden sonra araştırmacı Ayşe hakkında işitme engelliler öğretmeninden bilgi aldığı düzenli gelip gelmeyeceği konusunda endişe duymuştur. Çünkü öğretmen son derslere gelmediğini ve düzenli gelmeyen bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 09.12.2017*). Araştırmacı bu dönemde başka katılımcı bulamama ve var olan öğrencinin de düzenli gelmeyeceği kaygısını yaşamıştır. Araştırmaya katılımcı bulamama durumunda farklı bir kurumla da irtibata geçme seçeneğini düşünmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 09.12.2017*). Hazırlık aşamasında saha gözlemleri yapılmıştır. Kurumda işitme kayıplı öğrenciler genelde işitme engelliler öğretmenleri ile çalışmaktadır. Saha gözlemlerinde de görüldüğü gibi işitme kayıplı olup dil ve konuşma terapisi alan çok fazla öğrenci bulunmamaktadır. Araştırmacı öğrencinin rehberlik ve araştırma merkezinden gelen raporunda genellikle “Sesletim ve Sesbilgisi Modülü” bulunuyorsa dil ve konuşma terapisi alabilmektedir (*Saha gözlemleri, 23.11.2017-14.12.2017*). Bunun dışında dil

açısından destek hizmet genellikle işitme engelliler öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ilk katılımcı Ayşe'nin annesi olmuştur. Ayşe'den sonra 1 koklear implantlı öğrenci ve 1 işitme cihazlı öğrencinin ailesinin de gönüllü katılımıyla yeterli sayıda öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcılardan Ayşe ve Ali koklear implant kullanmaktadırlar. Emre ise orta derecede işitme kaybına sahiptir ve işitme cihazı kullanmaktadır. Ali ve Emre ikiz kardeşlerdir. Ayşe kaynaştırma eğitimi almaktadır. Ali ve Emre ise Anadolu Üniversitesi'nde işitme kayıplı çocukların eğitim aldığı bir merkezde okula devam etmektedirler.

- Hazırlık aşamasında yaşanan bir diğer güçlük yaşanan konu ise tez geçerlik komitesi için kurum eğitim koordinatörü ve dil konuşma terapistine uygun ortak saatlerin ayarlanmasında da zorluklar yaşanmasıdır. ÖERM'in yoğun işleyişi ve kurumda çalışanların yoğunlukları göz önünde bulundurularak bu soruna uygulama aşamasında komite üyelerinde ve toplantıların yapıldığı yerde değişiklik yapılması şeklinde çözüm bulunmuştur (*Video kaydı, 14.02.2018*).

Hazırlık aşamasında yaşanan bir diğer durum araştırmaya DS bir öğrencinin ailesinin de katılmak istemesidir. Araştırmacı tez geçerlik komitesi üyesi olan öğretim görevlisi hocalardan birinden ve tez danışmanından da bu konuda olumlu görüş almıştır. Araştırmacı öğrencinin dosyasındaki bilgileri incelediğinde öğrencinin dil ve konuşma açısından desteğe ihtiyacı olduğunu görmüş ve aileden gelen bu talebe olumlu cevap vermiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017*). Daha sonra yine DS öğrenci Feyza'nın ailesi de araştırmaya katılma talebinde bulunmuştur. Geçerlik komite üyelerinin olumlu görüşü alınmış ve öğrencinin araştırmaya katılımı gerçekleşmiştir.

Hazırlık aşamasında saha gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Saha gözlemleri kurumda çalışan dil ve konuşma terapistinin uygulamalarının izlenmesi ve saha notları tutulması biçiminde gerçekleştirilmiş olup, ÖERM'de dil ve konuşma terapisi hizmeti alan öğrencilerin tanıları ve bu hizmeti merkezin öğrencilere verirken ne tür koşulları olduğu konusunda araştırmacının bilgi sahibi olmasını sağlamıştır. Hazırlık aşaması yeterli veriye ulaşılması ve araştırmaya katılacak öğrencilerin de belirlenmesi ile sonlanmıştır.

3.2. Uygulama Aşaması

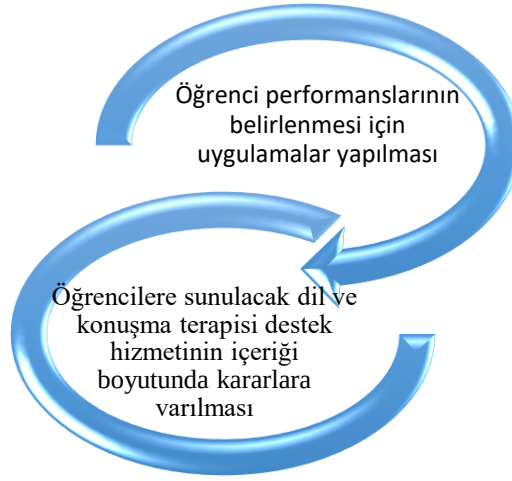
Uygulama aşaması 15.12.2017 tarihinde başlamıştır. Uygulama aşamasının başlamasıyla eşzamanlı olarak kurum koordinatörünün aracılığıyla 1 DS öğrenci ailesinin de araştırmaya gönüllü katılma talebi olmuştur. Geçerlilik komitesi üyelerinin kararı ile yeni DS öğrenci ve ailesi de araştırmaya katılmıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları 3İK ve 2 DS öğrenci ile onların aileleri olmuştur. Öğrencilere yöntem kısmında aktarıldığı üzere Ayşe, Ali, Emre, Duru ve Feyza kod adları verilmiştir.

Bu aşamada araştırmacı öğrencilere dil ve konuşma terapisi destek hizmetini sunmaya başlamıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda izleyen bölümde uygulama aşaması iki adımda ele alınmıştır:

- **Birinci adım** öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinin değerlendirildiği, ailelerle görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin performanslarının belirlenmesi biçiminde gerçekleştirilen adımdır. Birinci adımda değerlendirme ve ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.
- **İkinci adım** öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi destek hizmetlerinin, geçerlik komitesi, uzman görüşlerinin analizleri sonuçları yer almaktadır.

3.2.1. Birinci adım

Bu adımda öğrencilere sunulacak dil ve konuşma terapisi hizmetinin ihtiyaçlarına uygun biçimde planlanabilmesi için öncelikle dil ve konuşma performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayşe, Ali, Emre ve Duru kod adlı öğrencilerin dil ve konuşma becerisi performanslarının belirlenmesi 15.12.2017-04.01.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu adımda öğrencilerin dil ve konuşma beceri performansları standart testler ve doğal dil verileri yoluyla belirlenmiştir. Yapılan aile görüşmeleri de öğrencilerin dil ve konuşma performanslarını belirlemede ve uygulamanın planlanmasında destekleyici veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Birinci aşama aşağıda verilen döngü içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı ilk hafta öğrencilerin dil ve konuşma performanslarını belirlemek için testler uygulamış ve doğal dil örnekleri toplamıştır.



Şekil. 3.3 Öğrencilerin değerlendirilmesi süreci

3.2.1.1. Öğrencilerin dil ve konuşma performanslarının değerlendirilmesi

Öğrencilerin dil ve konuşma performans değerlendirmeleri standart testlerle yapılan değerlendirmeleri (bkz. Yöntem veri toplama araçları) ve doğal dil örneklerinin incelenmesini içermektedir. Ali, Emre ve Ayşe'nin performans değerlendirmeleri video kaydına alınmıştır. Duru'nun performans değerlendirmesinde ailenin isteği üzerine 2. terapiden itibaren ses kaydı alınmıştır. Daha sonra anne video kayıt alınması konusunda gönüllü olduğunda video kaydı alınmaya başlamıştır.

Tablo 3.2. Öğrenci performans değerlendirmeleri

Öğrencinin adı	Tarih	Süre	Yer	Öğrencilerin Performanslarını Belirlemede Kullanılan Araçlar	Terapide Yapılanlar
Ayşe	15.12.2017	42'	Terapi odası	Sesletim Alt Testi, İşitsel Ayırt Etme Testi	Değerlendirme
Ayşe	22.12.2017	38'	Terapi odası	Doğal Dil Örneği, Biçimbirim Tamamlama Alt Testi	Değerlendirme
Duru	22.12.2017	45'	Terapi odası	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi	Değerlendirme
Ali	27.12.2017	47'	Terapi odası	Sesletim Alt Testi, Biçimbirim Tamamlama Testi, İşitsel Ayırt etme Alt Testi	Değerlendirme
Emre	28.12.2017	43'	Terapi odası	Sesletim Alt Testi, İşitsel Ayırt etme Alt Testi, Doğal Dil Örneği	Değerlendirme

Tablo 3.2 (Devam) Öğrenci performans değerlendirmeleri

Duru	29.12.2017	37'	Terapi odası	Doğal Dil Örneği	Değerlendirme
Ayşe	29.12.2017	40'	Terapi odası	Doğal Dil Örneği	Değerlendirme
Ali	03.01.2018	41'	Terapi odası	Doğal Dil Örneği,	Değerlendirme
Emre	04.01.2018	42'	Terapi odası	Biçimbirim Tamamlama Testi	Değerlendirme

3.2.1.2. Öğretmen görüşmeleri

ÖERM’de öğrencilerle çalışan öğretmenlerden öğrencilerin dil ve konuşma gelişimleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin dosyalarındaki öğretmenler tarafından tutulan aylık performans kayıtları incelenmiştir.

3.2.1.3. Aile görüşmeleri

Performans belirlenirken öğrencilerin Duru ve Ayşe’nin aileleriyle yapılan görüşmelerde öğrencinin dil ve konuşma gelişimi konusunda performansını ve bireyselleştirilmiş eğitim planı amaçlarını belirlemede araştırmacıya detaylı bilgi sağlamıştır. Duru ve Ayşe’nin ailesi ile yapılan görüşmede öğrencilerin daha önce aldıkları tanılanma süreçleri, eğitim, odyolojik bilgileri konularında bilgi alınmıştır. Duru’nun annesiyle ilk görüşmede kayıt alınmasını istememesi üzerine görüşme esnasında katılımcı bilgi formu doldurulmuş ve görüşme notları tutulmuştur. Duru’nun dil gelişim değerlendirmesi yapılmıştır. Ayşe’nin terapileri öncesi ÖERM’de özel eğitim destek hizmetine geldikleri sırada annesinin kurumda olduğunun söylenmesi üzerine tanışılmıştır. Bu tanışma esnasında da annenin dil ve konuşma terapisi hizmetinden beklentileri, Ayşe’nin dil ve konuşma becerisi hakkında görüşü alınmıştır ve yaklaşık 15 dakika süren bu görüşme araştırma günlüğüne yazılmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017*). ÖERM sisteminde öğretmenlerde de olduğu gibi velilerle kurum içinde anlık karşılaşmalar ve birebir görüşmeler gerçekleşebilmektedir.

Ali ve Emre’nin annesi ile daha ileri bir tarihte görüşme yapılmıştır. Anneden odyolojik bilgileri, eğitim geçmişleri hakkında bilgi alınmıştır. Anneye bu toplantıda BEP’in amaçları anlatılmıştır ve onayı alınmıştır.

Öğrencilerin değerlendirilmesi yaklaşık 40’ar dakikalık 2 terapi oturumu sürmüştür. İşitme kayıplı çocuklar alan yazındaki araştırmalarda da belirtildiği gibi dilin her alanında sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu alanlardan biri de sesbilgisidir. Bu anlamda SET kullanılarak sesletim sorunlarının olup olmadığını belirlemek

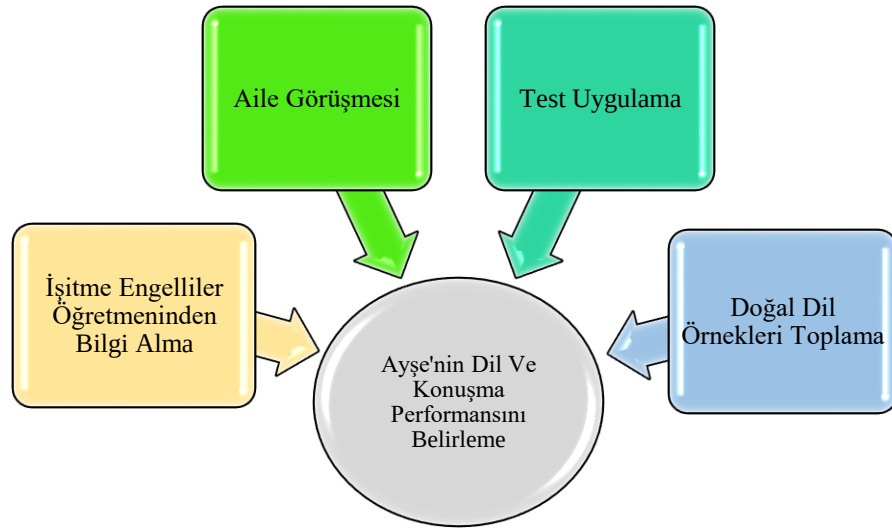
amaçlanmıştır. TODİL Biçimbirim alt testi de işitme kayıplı çocukların biçimbirim alanındaki performanslarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Duru'nun yaş ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak TEDİL kullanılmıştır. Tüm çocuklarla söyleşiler gerçekleştirilmiş ve doğal dil örnekleri toplanmıştır.

3.2.1.4. Öğrencilerin performans değerlendirmesi sonuçları

Bu bölümde öğrencilerin dil ve konuşma performanslarının nasıl belirlendiği ve değerlendirmelerin sonuçları ele alınmıştır.

3.2.1.4.1. Ayşe'nin değerlendirmesi

Ayşe'nin dil ve konuşma performansını belirleme sürecinde standart testler uygulanmış, doğal dil örnekleri toplanmış ve anne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Şekil.3.4.).



Şekil.3.4 Ayşe'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci

Ayşe'nin dil ve konuşma gelişiminin değerlendirilmesi: Ayşe'nin ilk değerlendirme seansında Sesletim Sesbilgisi Testi'nin alt testi olan Sesletim Alt Testi (SET) uygulanmıştır. Öğrencinin SET değerlendirmesinde /r/ sesbirimini sesletemediği görülmüştür. Diğer sesbirimleri ise doğru sesletebildiği belirlenmiştir. Biçimbirim Tamamlama Testi sonuçlarına göre performansının ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmacı öğrencinin dil ve konuşma becerilerini değerlendirmek için

doğal dil örneği verisi toplamaya karar vermiştir. Bu nedenle de öğrenciye değerlendirme esnasında günlük yaşamı hakkında sorular sorulmuş ve bir sıralama kartında neler olduğunu anlatması istemiştir. Bu uygulamanın nedeni doğal dil örneklerine dayalı değerlendirmenin öğrencinin dil gelişimi hakkında detaylı bilgi sağlayacağını düşünülmesidir. Okulda neler yaptığı sorulduğunda öğrenci oynadıkları bir oyunu anlatmıştır. Oyun öğrencilerin kendi aralarında oynadıkları bir ebeleme oyunudur. Öğrencinin dil gelişimine örnek olarak ifadeleri şunlardır:

“Duvarda duran kişiyi ebelersen orada duvarda kalmazsın”

“Hayır ebe duvarda durmuyor ebe dışarda duruyor o duvardan geçen kişiyi ebelemeye çalışıyor” (Video kaydı, 20.12.2017).

Daha sonra seansta sıralı kart bakma etkinliğinde uygulamacı yapboz nasıl yapılıyor diye sormuştur. Öğrenci daha sonra yapbozun nasıl yapıldığını şu ifadelerle anlatmıştır: *“Mesela bir tane kart var. Daha sonrası neymiş onu onu benzeten bişey var. Onu koyuyorsun ondan sonra onun aynısından gene de bunun gibi benzeyen şurdakine benzeyen şeyi tekrar koyuyor böyle şeyler yapıyoruz işte” (Video kaydı, 20.12.2017).*

Anne ile görüşme: Ayşe ile terapilere başlamadan önce özel eğitim destek hizmeti için merkeze geldiğinde annesi ile birebir görüşme yapılmıştır. Anne görüşmede genellikle Ayşe’nin arkadaş grubunda yaşadığı zorlukları anlatmıştır. Bu zorluklarda genelde Ayşe’nin bir arkadaş grubuna dahil olmak için uğraşması fakat dışlanması olarak ifade edilmiştir. Anne bu konuyu direkt dil ve konuşma güçlüğü ile ilişkilendirmemiştir. Anne Ayşe’nin sesinin çok ince olduğunu bundan dolayı kendisinin rahatsız olduğunu belirtip, koklear implanttan dolayı olup olmadığını sormuştur. Araştırmacı değerlendirirken bu açıdan da bakacağını ifade etmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017*).

İlk seanstada öğrenci annesiyle birlikte gelmiştir ve anneden öğrencinin eğitim geçmişi, odyolojik takipleri, cihazı konusunda bilgi alınmıştır ve bu bilgiler öğrenci bilgi formuna kaydedilmiştir (*Video kaydı, 15.12.2017, Araştırmacı Günlüğü, 15.12.2017*). Daha önceki görüşmede annenin anne Ayşe’nin sesinin ince olmasından bahsetmiş ve bunun sorun olup olmadığı araştırmacıya sormuştur. Bu görüşmede araştırmacı yaptığı değerlendirme sonucu olarak öğrencinin ses problemi olmadığını sesinin yaşına ve cinsiyetine uygun olduğunu ifade etmiştir. Sağlıklı bir ses, yetişkin ya da çocuk olsun belirli bir yükseklik, hijyen, hoş gitme, esneklik ve kişiyi temsil etme özelliklerine sahip

olma biçiminde tanımlanmaktadır. Ses değerlendirmesi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemlerden biri de öznel ses değerlendirmesidir. Öznel ses değerlendirmesinde kullanılan ölçeklerden biri de (GRBAS) ölçeği olup, G-grade (genel düzey), R-roughness (kabalık), B-breathiness (nefeslilik), A-astenia (zayıflık) ve S-strain (gerginlik) parametrelerinden oluşmaktadır. Her parametre, 0 (normal), 1 (hafif bozulma), 2 (orta derecede bozulma), 3 (ileri derecede bozulma) olarak değerlendirilmektedir (Tadıhan, 2012, s. 1). Araştırmacının Ayşe'nin ses değerlendirmesinde verdiği puanlar: G:0, R:0, B:0, A:0, S:0 biçiminde olup, herhangi bir ses problemi gözlenmemiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 15.12.2017*).

Ayşe'nin işitme engelliler öğretmeninden dil ve konuşma gelişimi hakkında bilgi alma: Merkezde Ayşe ile çalışan işitme engelliler öğretmeni Ayşe'nin dil ve konuşma gelişiminin oldukça iyi olduğunu kendini iyi ifade edebildiğini belirtmiştir. Ayşe'nin derslere düzenli gelmediğini, geldiği zaman derste okulda verilen ödevlere yardımcı olduğunu veya kimi zaman öğrencinin hoşuna giden etkinlikleri birlikte yaptıklarını ifade etmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017*).

Ayşe'nin dil ve konuşma gelişimi açısından değerlendirme sonuçları Tablo 3.3'te yer almaktadır:

Tablo 3.3. *Ayşe'nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları*

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Sesbilgisi	Öğrenci /r/ sesbirimi dışında diğer sesbirimleri sözcüğün her pozisyonunda doğru üretebilmektedir.
Biçimbirim Bilgisi	Yapılan Biçimbirim Tamamlama Alt Testi sonuçları ve doğal dil verisi analizleri öğrencinin ek kullanımı açısından sorun yaşamadığını göstermektedir.
Anlam Bilgisi	Öğrenci doğal söyleşiler içinde bu alanda desteklenmeye devam edilecektir.
Söz dizimi	Öğrencinin doğal dil örnekleri analizi söz dizimi alanında çok sorun yaşamadığını göstermektedir.
Kullanım Bilgisi	Öğrencinin bu alanda doğal söyleşiler ve oyunlarla desteklenmesi bu alanın gelişimini destekleyecektir. Öğrencinin yorum yapma, bilgi verme, söyleşide düzeltme, alanlarında desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ayşe ile gerçekleştirilecek terapilerde /r/ sesbiriminin doğru sesletimine yönelik çalışmalar yapılırken bir yandan da oyun ve etkinlik için ayrılacak sürede dilin diğer

alanlarının desteklenmesinin öğrenci açısından maksimum fayda sağlayacağı düşünülmüştür ve bireyselleştirilmiş eğitim programı buna uygun olarak geliştirilmiştir.

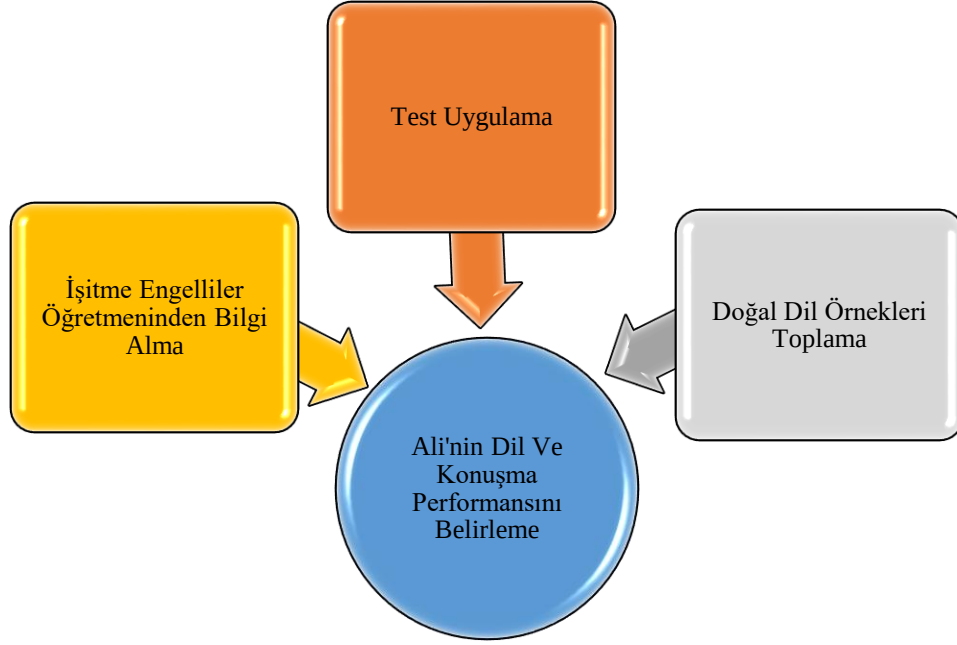
3.2.1.4.2. Ayşe'nin değerlendirilmesi sonucu

Okulda oynadığı ebeleme oyununu anlatırken yapboz yapmaya göre daha detaylı ifadeler kullanabildiği görülmektedir. Yine de oyun, araştırmacı tarafından tamamen anlaşılmamıştır. Yapboz yapma da erken yaşlardan itibaren çocukların aşına olduğu etkinlikler içinde yer almaktadır. Terapist bunun üzerine öğrencinin yaşantısında gerçekleşen bir olayın, işin nasıl gerçekleştiği hakkında yapılacak sohbetlerin öğrencinin dilin tüm alanlarını destekleyeceğini düşünmüştür. Bu doğrultuda anneye akşamları evde yaptıkları sohbetlerin bir kısmında olayları oluş sırasına göre ve daha detaylı anlatmasını destekleyecek biçimde gerçekleştirmesini ödev vermiştir. Evde yapacakları etkinlikte detaylar hakkında daha fazla konuşmalarını haftaya bunu anlatmasını istemiştir. Örnek olarak da kek pişirme etkinliği olabileceği belirtilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 20.12.2017*). /r/ sesbirimi çalışmalarına bir yandan başlanmıştır. Öğrenci /r/ sesbirimini doğru üreten kadar evde çalışmamaları anneye söylenmiştir. Bunun nedeninin öğrenci tarafından yanlış öğrenme gerçekleşebileceği ve doğru üretim için öncelikle konuşma terapisi alması gerektiği biçiminde ifade edilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 29. 12.2017*).

3.2.1.4.3. Ali'nin değerlendirmesi

Ali'nin dil ve konuşma performansı Şekil 3.5'te görüldüğü gibi standart test uygulamaları ve doğal dil örneklerinin analizi ile gerçekleşmiştir.

Ali'nin dil ve konuşma performansı: Ali ile ilk değerlendirme seansında SET uygulanmıştır. SET testi uygulaması sonucunda /r/ sesbirimi dışında tüm sesbirimleri doğru üretebildiği görülmüştür (*Video kaydı, 27.12.2017*). Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) alt testlerinden Biçimbirim Tamamlama Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanma amacı öğrencinin kullanabildiği ekleri değerlendirmektir. Bu testte öğrencinin ham puanı 32 olarak bulunmuştur. Testte 38 madde bulunmaktadır. Test 8;11 yaşa kadar uygulanmaktadır ve norm grubuyla karşılaştırılabilmektedir. Eğer öğrenci 8;11 yaşta olsaydı aldığı puan “ortalama” bir performansla eşit olacaktır. Öğrenci bu tarihte 9;02 yaşındadır. Bu nedenle de test sadece öğrencinin biçimbirim bilgisi alanında gelişimi hakkında bilgi vermesi amacıyla kullanılmıştır (*Video kaydı, 27.12.2017*).



Şekil 3.5 Ali'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci

3.01.2018 tarihinde seansta öğrenci ile yılbaşında neler yaptıklarına dair bir söyleşi gerçekleştirilmiştir. “Yılbaşında neler yaptınız?” sorusuna öğrencinin cevabı şu şekildedir: “Yılbaşında okulda yılbaşını kutladık. Pasta yedik, börek yedik, kurabiye yedik, pasta yedik, cips yedik, patlamış mısır yedik. Meyve suyu içtik. Öğretmen yılbaşı hediyesi verdi. Kitap verdi kalın kitap verdi. Akıllı tahtadan film izledik.” Uygulamacı evde ne yaptın diye sorduğunda da şu şekilde cevap vermiştir: “Biz şey burda hediye yapmıştık annemize. Sonra verdik sonra televizyonda yılbaşıyla yılbaşına özel filmler izledik.”

Ali'nin işitme engelliler öğretmeninden öğrencinin performansı hakkında bilgi alma: Ali'ye bireysel destek eğitimi sunan öğretmeni ile Ali'nin dil ve konuşma gelişimi hakkında görüşülmüştür. Öğretmen Ali'nin dil ve konuşma gelişiminin iyi olduğunu ifade etmiştir. Özellikle matematik alanında destek eğitim sunduğunu belirtmiştir. Dil ve konuşma becerisini desteklemek için yapılacak çalışmalarda işbirliği yapmak istediğini de söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 27.12.2018).

3.2.1.4.4. Ali'nin değerlendirme sonucu

Ali'nin dil ve konuşma becerisi alanında performansına yönelik sonuçlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

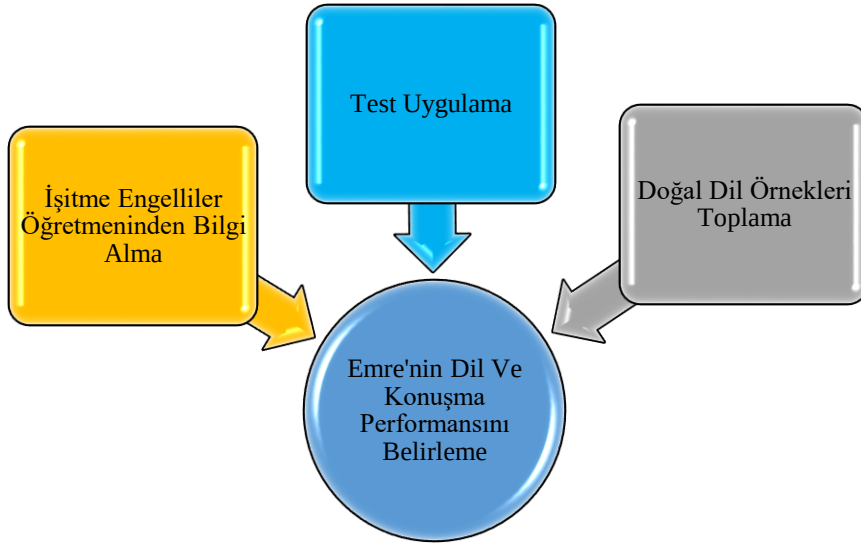
Araştırmacının dilin anlam bilgisi, söz dizimi ve kullanım bilgisi boyutlarında doğal dil örneklerinden yola çıkarak amaç belirlemeyi hedeflemiştir. Diğer yandan bu alanlarda 9;00 yaş ve üzeri çocuklarda kullanılabilecek Türkçe'de standart bir test bulunmamaktadır. Doğal dil örneklerine ve Biçimbirim Alt Testi'ndeki cevaplarına bakıldığında öğrencinin dil gelişiminin iyi olduğu görülmektedir. Bu durumda dil ve konuşma terapisi açısından /r/ sesbirimi çalışılabileceği düşünülmüştür. Oyun ve etkinlikler için ayrılan zamanda öğrencinin dilinin kullanım bilgisi alanında da desteklenmesine karar verilmiştir (*Geçerlik komitesi, 20.01.2018*).

Tablo 3.4. Ali'nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Sesbilgisi	Öğrenci /r/ sesbirimi dışında diğer sesbirimleri sözcüğün her pozisyonunda doğru üretebilmektedir. Öğrencinin konuşmasında göze çarpan bir rezonans ya da ses sorunu olmamasına rağmen bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Uygulama aşamasında ilerleyen aşamada yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri ile rezonans sorunu olmadığı belirlenmiştir.
Biçimbirim Bilgisi	Yapılan Biçimbirim Tamamlama Alt Testi sonuçları ve doğal dil verisi analizleri öğrencinin ek kullanımı açısından sorun yaşamadığını göstermektedir.
Anlam Bilgisi	Öğrenci doğal söyleşiler içinde bu alanda desteklenmeye devam edilecektir.
Söz dizimi	Öğrencinin doğal dil örnekleri analizi sonucunda söz dizimi alanında herhangi bir görülmemiş olmasına rağmen karmaşık cümle yapılarını kullanabilmesine rağmen genel olarak basit cümle yapısı ile kendini ifade ettiği görülmektedir. Doğal söyleşiler içinde terapist model olarak bu karmaşık cümle kullanımı destekleyecektir.
Kullanım Bilgisi	Bu alanda doğal söyleşiler ve oyunlarla desteklenmesi öğrencinin gelişimini destekleyecektir. Öğrencinin yorum yapma, bilgi verme, söyleşide düzeltme, alanlarında desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.2.1.4.5. Emre'nin değerlendirmesi

Emre'nin dil ve konuşma performansı Şekil 3.6'da görüldüğü gibi standart test uygulamaları ve doğal dil örneklerinin analizi ile gerçekleşmiştir.



Şekil 3.6. Emre'nin dil ve konuşma performansını belirleme süreci

Emre'nin dil ve konuşma performansı: Emre ile ilk değerlendirme seansında SET ve İAT uygulanmıştır İAT'ta /tüp-küp/, /put-but/ en küçük ayrımlı çiftleri ayırt etmekte zorlandığı göze çarpmıştır. Diğer en küçük ayrımlı çiftlerde ise hata sayısı çok azdır. SET sonuçlarına bakıldığında /t/ sesbirimini sözcüğün hece başı sözcük başı, hece sonu sözcük içi, hece başı sözcük içi, hece sonu sözcük sonu pozisyonlarında /k/ sesbirimi ya da alafon /c/ sesbirimi olarak ürettiği görülmüştür. /s, z, ʃ, dʒ / (/ʃ/, /ç/içek sözcüğündeki ç sesbirimini, /dʒ/ /c/am sözcüğündeki c sesbirimini temsil etmektedir) sesbirimleri tüm sözcük pozisyonlarında yanlış olarak üretilmektedir. /ʒ/ (/j/ jeton) sesbirimi sadece sözcük sonu pozisyonda doğru üretilmektedir. /ʃ/ (/ş/eker) sesbirimi ise hece sonu sözcük içi ve hece sonu sözcük sonu pozisyonda doğru üretilmektedir. /r/ sesbirimi tüm pozisyonlarda doğru üretilmiş olmasına rağmen spontan konuşmada bazı sözcüklerde öğrencinin bu sesi üretmediği görülmüştür (örneğin: maka:na).

Emre TODİL Biçimbirim Tamamlama Alt Testi'nde 34 ham puan almıştır. Öğrencinin yaşı 8;11 olsaydı testte ortalama bir performansa sahip olacaktır. Bu testin uygulanma amacı yine öğrencinin biçimbirim kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaktır (Video kaydı, 4.01.2018).

Öğrenci sohbet esnasında uygulamacıya: “Çizgiyi geçerse taç oluyor ama köşeye köşeden çıkarsa korner” (Video kaydı, 28.12.2017 şeklinde futbol hakkında bilgi vermiştir. Başka bir sohbet esnasında soyadını hatırlayamadığı öğretmenini: “Üçüncü

katta oturuyor, üçüncü katta ders yapıyor ela gözlü.... Saçları kahverengi gibi.” diye tarif etmiştir (Video kaydı, 4.01.2018). Diğer söyleşi örnekleri: “...Bir kitap okutmuştu. Karıştırınca söylemeye çalıştık. Biraz yapıyorum ama çok değil.” “Babam işe gittiği için pek çalışmıyorum. Ben annemle çalışabiliyorum.” (Tez uygulaması video kaydı, 4.01.2018) şeklindedir.

Yapılan değerlendirmelerde uygulamacı öğrencinin konuşma sesi bozukluğu olduğu ve buna yönelik terapi almasının faydalı olacağını belirlemiştir. İzleyen seanslarda dil gelişimine dair değerlendirmenin devam edeceğini ve eksik alanların da oyun ya da sohbet etkinlikleri içinde desteklenebileceğine karar verilmiştir (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*).

Emre’nin işitme engelliler öğretmeninden öğrencinin performansı hakkında bilgi alma: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde Emre’ye destek eğitim veren işitme engelliler öğretmeni ile dil ve konuşma performansı hakkında bilgi alınmıştır. Öğretmen Emre’nin bazı sesbirimleri doğru üretmediğini ifade etmiştir. Dil gelişiminin iyi düzeyde olduğunu ve derslerde matematik ve okuma anlama becerileri çalıştıklarını da belirtmiştir. Öğretmeni okul ödevlerini yapmasına da yardımcı olmaktadır (*Araştırmacı Günlüğü, 28.12.2017*).

Tablo 3.5. *Emre’nin dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları*

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Sesbilgisi	Öğrenci /t, s, z, ʃ, dʒ/ sesbirimlerini sözcüğün farklı pozisyonlarında hatalı sesletmektedir. /z/ sesbirimi sadece sözcük sonu pozisyonunda doğru üretilmektedir. /ʃ/ sesbirimi ise hece sonu sözcük içi ve hece sonu sözcük sonu pozisyonunda doğru üretilebilmektedir.
Biçimbirim Bilgisi	Yapılan Biçimbirim Tamamlama Alt Testi sonuçları ve doğal dil verisi analizleri öğrencinin ek kullanımı açısından sorun yaşamadığını göstermektedir.
Anlam Bilgisi	Öğrenci doğal söyleşiler içinde bu alanda desteklenmeye devam edilecektir.
Söz dizimi	Bu alanda bir güçlük gözlenmemiştir.
Kullanım Bilgisi	Bu alanda doğal söyleşiler ve oyunlarla desteklenmesi öğrencinin gelişimini destekleyecektir. Öğrencinin yorum yapma, bilgi verme, söyleşide düzeltme, alanlarında desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.2.1.4.6. Emre’nin değerlendirme sonucu

Araştırmacı Emre’nin konuşma sesi bozukluğunu olduğu belirlemiştir, öğrencinin bu yönde dil ve konuşma terapisi ile desteklenmesine karar vermiştir. Konuşma bozukluğuna yönelik terapilerle birlikte terapide oyun ve etkinlik için ayrılan sürede

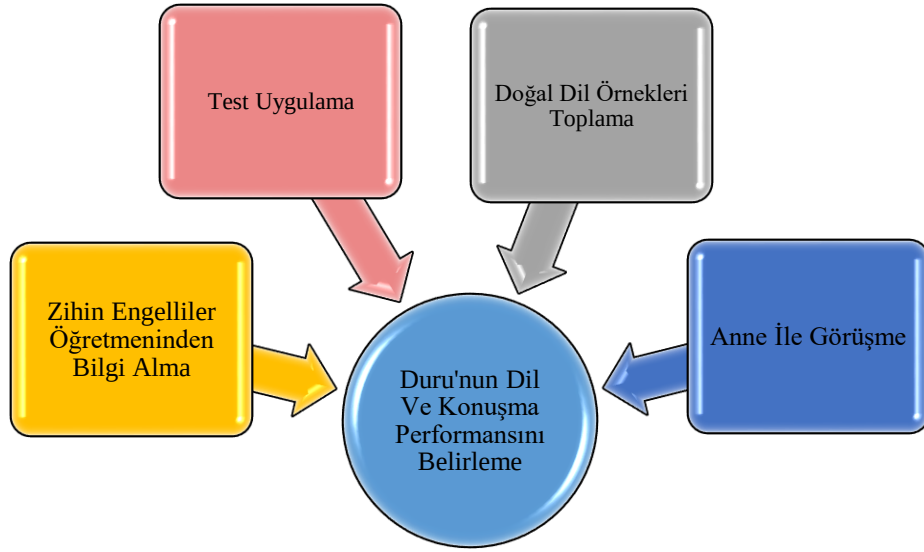
kullanım bilgisi, anlam bilgisi alanında da öğrenciyi desteklemeye karar vermiştir. Oyun ve etkinlikler içinde bu alanlar oyunun amacını konuşma ve kurallarını ifade etme gibi etkinliklerle doğal biçimde desteklenecektir. Bu kararlar geçerlik komitesinde onaylanmıştır (*Geçerlik komitesi, 20.01.2018*).

3.2.1.4.7. Ali ve Emre'nin annesi ile görüşme

Ali ve Emre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine servisle tek başlarına gelmektedirler. Bu nedenle değerlendirme ilk seansında aile ile görüşme yapılamamıştır. Öğrencinin annesi 24.01.2018 tarihinde görüşmeye gelmiştir. Bu görüşmede anneden eğitim geçmişleri, işitme kaybının oluş zamanı gibi bilgiler alınarak bilgi formuna kaydedilmiştir. Uzman anneye öğrencilerin dil ve konuşma gereksinimleri hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra uygulamacı çocuklar için oluşturulan BEP'i ve amaçlarını anneye göstermiş açıklama yapmış ve onayını almıştır (*Video kaydı, 24.01.2018*). Anne de işitme kayıplıdır. Araştırmacı babanın dışında evde başka ilgilenen olup olmadığını sorduğunda anne “anneanne var.... ama yaşlı işte 75 yaşında diye cevap vermiştir.” (*Video kaydı, 24.01.2018*). Araştırmacı babanın işinin de yoğun olmasından dolayı eve verilecek ödevlerin yapılmasının güç olacağını düşünmüştür (*Araştırmacı Günlüğü, 24.01.2018*). Görüşmede kuruma kayıt süreci hakkında da bilgi alınmıştır. Anne ÖERM hizmetinden şu anda devam ettikleri kurumla görüştükten sonra haberdar olduklarını belirtmiş, kayıt sürecini “önce baktık beğendik, buraya gönderdik” şeklinde ifade etmiştir. Daha sonra ÖERM’de eğitim almak için RAM’den rapor aldıklarını anlatmıştır. Görüşmenin devamında ÖERM’deki destek özel eğitim hizmetine başlamadan önce ÖERM hizmeti hakkında hastane ya da okuldan herhangi bir bilgi almadıklarını belirtmiştir. Anne “eğitilere 2 ayda bir geliyorum öğretmenlerle görüşüyorum” şeklinde ÖERM’deki eğitime katılımını açıklamıştır. Okulda ödevin çok olduğunu belirtip “burda pek vermiyorlar ödev” diye belirtmiştir. “Burda da ders yapıyorlar matematik Türkçe” diye destek eğitimi açıklamıştır. “Burdan çok memnunar... tek öğretmen olunca” şeklinde çocukların ÖERM’den aldıkları hizmetten memnun olduklarını anlatmıştır. Anne “bura olmasa sadece okul olsa böyle olmazdı” diyerek ÖERM’deki hizmet hakkında olumlu görüşünü iletmıştır (*Video kaydı, 24.01.2018*).

3.2.1.4.7. Duru'nun değerlendirmesi

Duru'nun dil ve konuşma performansını belirleme sürecinde araştırmacı standart bir test olan TEDİL'i uygulamış, oyun esnasında çocuğun dil ve konuşma gelişimini gözlemleyerek ses kaydı almıştır. Anne ve öğrenci ile çalışan zihin engelliler öğretmeninden dil ve konuşma gelişimi hakkında bilgiler almıştır (şekil.3.7).



şekil 3.7. Duru'nun dil ve konuşma performansını belirleme süreci

Duru'nun dil ve konuşma performansı: Duru ile sıralama kartı bakarken “Bu ne? Ne yapıyor?” gibi sorulara cevap vermede güçlükler yaşadığı görölmüştür. Kendiliğinden “döktü, ağlıyo gibi” ifadeler kullanmıştır. Daha sonra yumurta pişirme oyunu esnasında “yumurta, tava” sözcüklerini kullanmıştır. “Tuzu ver” “Sosis ver” cümlesini tekrar etmiştir. Annesi “anne mont giydim” ifadesini kendiliğinden söylediğini belirtmiştir. Ama seansta genelde öğrencinin tek kelimelik ifadeleri olduğu gözlenmiştir (Tez uygulaması ses kaydı, 29.12.2017).

TEDİL testi sonucuna göre öğrencinin alıcı ve ifade edici dil performansının yaşına göre çok zayıf olduğu belirlenmiştir (Öğrenci değerlendirmesi test formu, 22.12.2017).



Görsel 3.1. Sıralı kart



Görsel 3.2. Oyuncak

Zihin engelliler öğretmeni ile görüşme: Araştırmacı öğrenci hakkında kurumda çalışan zihin engelliler öğretmeninden bilgi almıştır. Öğretmen Duru ile okula hazırlık becerisi olarak 1-5 arası sayma çalıştıklarını, hayvan ve taşıt gruplayarak hangisi hayvan hangisi taşıt diye sorulduğunda gösterme çalışması yaptıklarını belirtmiştir. Öğrencinin tek sözcüklü ifadeler kullandığını da ifade etmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 22.12.2017).

Anne ile görüşme: Anneden ilk görüşmede öğrencinin daha önceki eğitim yaşantısı ve sağlık öyküsü hakkında bilgi alınmıştır (*Öğrenci bilgi formu*, 22.12.2017). Bir sonraki seansta anne ses kaydı alınmasına izin verdiği için ses kaydı alınmıştır. Anne ile görüşmede “her gün kitap bakıyoruz beraber” demiştir. Uygulamacı birlikte okudukları kitapları istemiştir. Anne kitap okuma için “genelde davranışa ben şey yapıyorum ben. Davranış gibi olsun da en azından hayata işine yarasın diye yani” Annenin bu ifadelerinden kitap okumada önceliğinin davranış öğretmek olduğu anlaşılmaktadır. Kitaptaki olay örgüsünün belli bir mantık sıralamasının olması gerektiği anneye anlatılmıştır (*Ses kaydı*, 27.12.2017).

Tablo. 3.6. Duru’nun dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Sesbilgisi	Doğal konuşma örnekleri incelendiğinde sesbilgisel gelişiminin yaşının gerisinde olduğu görülmektedir.
Biçimbirim Bilgisi	Biçimbirimbilgisi alanında gelişimini yaşının gerisindedir.
Anlam Bilgisi	Sözcük dağarcığı yaşının gerisindedir.
Söz dizimi	Genellikle tek sözcüklü sözceler kullanmaktadır.
Kullanım Bilgisi	Tek sözcüklü dönem iletişimsel amaçlarının birçoğunu gerçekleştirdiği görülmektedir (Nesne isteme, bilgi verme, bilgi isteme, bilgiyi reddetme gibi).

3.2.1.4.8. Duru'nun değerlendirme sonucu

Öğrencinin dil becerilerinin tüm alanlarda yaşının gerisinde olduğu yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmacı yaptığı değerlendirmeler sonucunda dil ve konuşma terapisi destek hizmeti almasının öğrenciye fayda sağlayacağına karar vermiştir. Annenin de terapi sürecine etkin biçimde katılımının sağlanması gerektiği alınan kararlar arasındadır (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*).

3.2.1.5. Geçerlik komitesi kararları (29.12.2017)

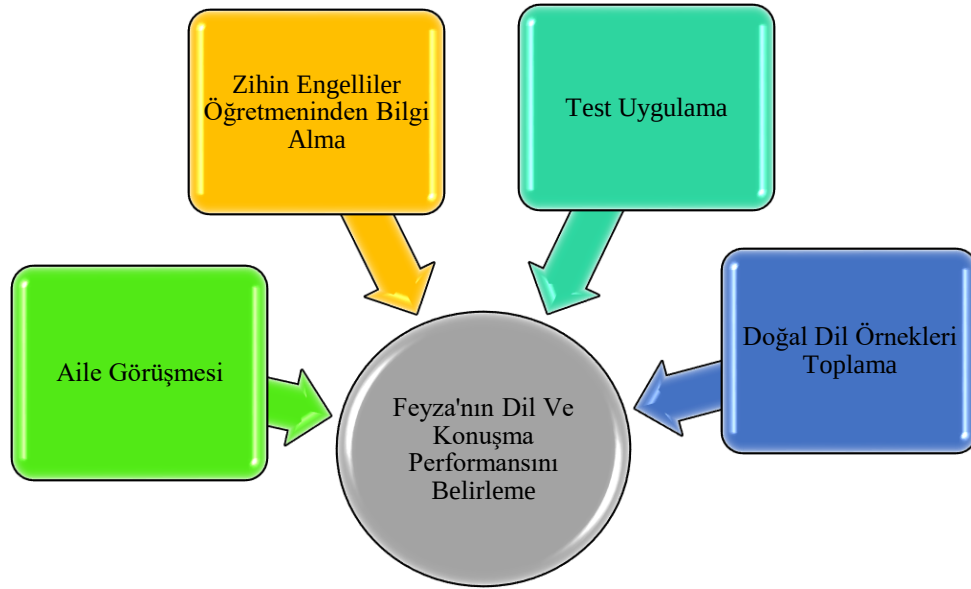
İlk geçerlik komitesinin genel gündemi öğrencilerin değerlendirmeleri hakkında yapılmıştır. Araştırmacı komitede öğrencilerin dil ve konuşma becerilerine yönelik olarak yaptığı değerlendirmeleri ve öğrencilerin performanslarını aktarmıştır. Komitede öğrencilerin dil ve konuşma performanslarının dil ve konuşma terapisi uygulamalarına başlama için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Geçerlik komitesinde üzerinde durulan konular ve alınan kararlar aşağıdaki özetlenmiştir (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*).

- Doğal dil örneklerine dayalı değerlendirmenin önemini konuşuldu.
- İK çocuklarla yapılandırılmış soru dil yapıları ile çalışıldığında çocukların günlük yaşamda kullanılan dili anlamakta zorlandıkları ifade edildi.
- Sesletim terapisi yapılacaksa sesbirime vurgu yapmanın çocuğun öğrenmesi açısından önemli olduğu, ama sesletim terapisi sonrası ya da mola esnasında oynanan oyunlar esnasında karşılıklı söyleşiler esnasında dil gelişiminin desteklenebileceği konuşuldu. Buna yönelik araştırmacının bir sonraki toplantıya kadar örnek planlamalar yapmasına karar verildi.
- Sesletim terapisinde oyunu pekiştireç olarak kullanmanın önemini vurgulandı.

Terapide işitme kayıplı çocuklarla sadece sesbilgisi alanına yönelmenin dil gelişimini desteklemekte yetersiz kaldığı konuşuldu. Çocukların dil becerilerini desteklemek için terapilerde ne yapılabileceğine dair bir sonraki toplantıya kadar uygulamacının öneriler oluşturmaya karar verildi. Geçerlik komitesinde konuşulan bir diğer gündem ise öğrencilerin değerlendirmelerinin en kısa sürede tamamlanarak terapilere geçilmesinin ÖERM sistemi açısından önemli olduğudur. Bu bakımdan araştırmacının öğrencilerin değerlendirmelerini hızlıca tamamlayarak için terapilere geçmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*).

3.2.1.6. Uygulamaya Feyza'nın katılımı ve değerlendirilmesi

Araştırmacı kurum koordinatörüne süreç içinde yeni öğrenci katılımının gerçekleşebileceğini söylemiştir. ÖERM'deki süreç dinamik biçimde gerçekleşmektedir. Zaman zaman öğrenciler farklı öğretmenlere geçebilmektedir ve yeni öğrenci kayıtları yapılmaktadır. Dil ve konuşma terapistine sadece değerlendirme amaçlı gelen öğrenciler de olmaktadır. Araştırmacı ÖERM'deki bu dinamik sistemine dahil olabilmek için yeni öğrencilerin katılımına açık olmuştur (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2018*).



Şekil 3.8 Feyza'nın dil ve konuşma performansını belirleme süreci

Şekil 3.8'de görüldüğü gibi Feyza'nın değerlendirme sürecinde önce anne ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Zihin engelliler öğretmeninden dil ve konuşma gelişimi hakkında bilgi alınmıştır.

Oyun esnasında ifade edici dil çıktıları: Oyun etkinliği esnasında annesi okuldaki en sevdiği arkadaşının adı ne dediğinde Feyza “Sümeyye” demiştir. Kendiliğinden “içine bak”, “bu ne”, “bu küçük”, “olmaz” ifadelerini kullanmıştır (*Ses kaydı, 15.02.2018*). Anne ile görüşme yapıldığından uygulamacı Feyza'ya tüm dikkatini

verememiştir ve ilk seans olduğu için öğrenci biraz çekingen tavırlar sergilemiştir. Bir sonraki hafta dil gelişiminin daha detaylı değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2018*).

Feyza'nın TEDİL sonucu: TEDİL testi sonuçlarına bakıldığında öğrencinin alıcı dil testi sonuçlarının *çok zayıf* ve ifade edici dil sonuçları *çok zayıf* bozukluk derecesinde olduğu belirlenmiştir. Sözel dil performansı *çok zayıf* olarak belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrencinin alıcı ve ifade edici dil gelişimi yaşının oldukça gerisindedir (*Öğrenci test formu, 01.03.2018*).

Feyza'nın öğretmeni ile görüşme: Feyza'nın öğretmeni dil gelişiminin iyi olduğunu ifade etmiştir. Okula hazırlık için akademik çalışmalar yaptıklarını söylemiştir. Ritmik sayma ve sorulara cevap verme çalışmaları yapmaktadırlar (Uçak nerde gider? gibi) Bunun yanında zıt kavramlarla ilgili çalışmalar yaptıklarını da belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2018*).

Feyza'nın annesi ile görüşme: Feyza'nın ilk seansında anne ile görüşme yapılmıştır ve öğrenci hakkında bilgi alınmıştır. İlk görüşmede video kaydı konusunda anne isteksiz davranmış ve babanın da onayını almak istemiştir. Aile görüşmesinde anne dil ve konuşma terapisi hizmetini ÖERM'den alabilmek için çaba gösterdiklerini fakat rapor sürecinde yaşadıkları olumsuzlukları şu ifadelerle aktarmıştır (*Ses kaydı, 15.02.2018*) :

“Biz sadece dil terapistinden faydalanmak istiyoruz. Böyle bir eğitime onun için başvurduk. Tamam tamam değerlendirecez dediler ama raporumuzda yazan şey şu kulak burun boğaz olarak tetkiklerde herhangi bir problem olumsuzluğa rastlanmamıştır. Orda %20 bir engel oranı vermeleri gerekiyormuş aşağıda arkadaşlarla konuştuk. Daha sonra gittiğimiz RAM bu yüzde %20'yi görünce dil terapistinden ders alsın diye ikinci bir rapor çıkarıyormuş... Sadece işitme testi yaptılar konuşmasına bakmadılar... Bizim derdimiz kulak değildi her seferinde de söyledik.”

Feyza'nın dil ve konuşma gelişimi hakkındaki düşüncelerini “Mesela Feyza şeyi çok sever bu film gibi çizgi filmleri çok güzel izler ve hatırlar, anlatır. Anlatırken kelimelerin bazılarını anlatamadığının farkına varınca heyecanlanıyor bu sefer kesiveriyor. Yani onu anlatabilse daha da çok anlatacak (*Ses kaydı, 15.02.2018*).

“Mesela ablası derse gittiği zaman dersini yapmaya başladığı zaman kendisi bebeklerle oynuyor. Mesela şey dediğini duydum geçen gün tamam ağlama kızım tamam kuzum... Bazen kızıyor yapma dedim sana diyor.” ifadeleri ile anlatmıştır (*Ses kaydı, 15.02.2018*).

Tablo 3.7. *Feyza'nın dil ve konuşma performansı değerlendirme sonuçları*

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Sesbilgisi	Sesbilgisel hatalar yapmaktadır. Daha detaylı değerlendirme yapılması gerekmektedir.
Biçimbirim Bilgisi	Öğrenci di'li geçmiş zaman, şimdiki zaman ekini kullanabilmektedir. Miş'li geçmiş zamanı kullanmamaktadır. Gelecek zaman ekini kullanabilmektedir. Olumsuzluk ekini sadece olmaz sözcüğü biçiminde ifade edebilmektedir.
Anlam Bilgisi	Sözcük dağarcığının desteklenmesi gerekmektedir.
Söz dizimi	İfade edici dilde genellikle iki kelimelik basit cümleler kullanmaktadır. Yaşının oldukça gerisinde bir performansa sahiptir.
Kullanım Bilgisi	Öğrenci isteklerini ifade edebilir. İstemediği bir nesne ya da eylemi sözler olarak reddedebilir. Öğrencinin konuyu başlatma, sürdürme, değiştirme alanlarında desteklenmesi gerekmektedir. Genel olarak dilin tüm alanlarında olduğu gibi bu alanda da gecikmeler gözlenmiştir.

3.2.1.6.1. Feyza'nın değerlendirme sonucu

Öğrencinin dil becerilerinin tüm alanlarda yaşının gerisinde olduğu yapılan değerlendirmeler sonucunda görülmüştür. Feyza'nın dil ve konuşma terapisi detek hizmeti almasının faydalı olacağına karar verilmiştir. Daha önce komitede diğer öğrenci için verilen ailenin etkin katılımı kararı bu öğrenci içinde geçerlidir ve annenin de terapi sürecine etkin biçimde katılımının sağlanması gerektiği alınan kararlar arasındadır (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017; Araştırmacı günlüğü, 22.02.2018*).

3.2.1.7. Birinci adımın genel değerlendirmesi

Öğrencilerin dil ve konuşma performanslarının belirlenmesi terapiler için kararlar almadan önce gerçekleştirilmesi gereken bir aşamadır. Değerlendirme aracının seçilmesinde çocuğun yaşı, gelişimsel ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (McCauley, 2001, s. 10). Araştırmacı öğrencilerin dil ve konuşma performansını belirlemede yaş ve gelişimsel özelliklerine göre testleri seçmiş ve uygulamıştır. Ali, Emre ve Ayşe'nin dil gelişiminin iyi olması uygulamacının işinin bir yandan kolaylaştırırken bir yandan da zorlaştırmaktadır. Türkçe'de bu yaş gruplarında dilin değerlendirmesinde kullanılabilecek standart test sadece TODİL bulunmaktadır.

Ali ve Emre'nin annesinin işitme kayıplı olması ve terapilere öğrencilerle beraber katılamayacak olması terapilere annenin katılımı konusunda önemli bir faktördür. Çünkü sesletim terapisinde genelleme aşamasında konuşma problemi olmayan yetişkinlerin model olmasının gerektiği belirtilmektedir (Ünal, 2011). Öğrencilerin babaları da yoğun

iş saatleri nedeniyle terapilere gelemeyecektir. Anne de bu durumu görüşme esnasında ifade etmiştir (*Görüşme kaydı, 24.01.2018*). Anne ile yapılan görüşmede uzman evde kim çalışabilir diye sorduğunda anne “*baba pek ilgilenmez anneanne de yaşlı*” diye cevap vermiştir. İlgilenebilecek akraba ve tanıdığın olmadığını da belirtmiştir (*Görüşme kaydı, 24.01.2018*). Bu nedenle amaçlar öğrencilerin terapi saatleri içinde gerçekleştirebilecek biçimde seçilirse daha faydalı olacağı düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 28.12.2017*).

Ayşe’nin durumunda okul ödevlerinin yoğunluğu, zaten haftada 2 kez özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmesi ve hafta sonu da farklı kurslara katılımı gibi faktörler bulunmaktadır. Öğrencinin dil düzeyinin de iyi olduğu değerlendirmeler sonucu görülmektedir. Ayşe’nin /r/ sesini doğru sesletemediği belirlenmiştir. Sesletim ve sesbilgisi modülü olmadığı için /r/ sesi için dil ve konuşma terapisi almamaktadır. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurularak sesletim terapisinin öğrenci için fayda sağlayacağı düşünülmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 29.12.2017*).

Duru’nun değerlendirmesi sonucu dil gelişiminin yaşının altında olduğu belirlenmiştir. Duru’yu terapilere annesi getirecektir. Dil gelişimini desteklemede annenin aktif biçimde terapilere katılımının sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Tüm bu çıkarımlarla birlikte uygulamacı öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya başlamıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının ÖERM’lerde hazırlanması zorunludur. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) bireyselleştirilmiş eğitim programını özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlamaktadır.

MEB (2018) özel eğitim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelikte dil ve konuşma terapistinin görevleri şöyle sıralanmıştır:

- a) BEP’in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak,
- b) BEP’te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapmak,
- c) Engelli bireylerin eğitim performanslarını ve yetersizlik türünü dikkate alarak eğitimleri sırasında kullanılmak üzere alanıyla ilgili gerekli materyalleri hazırlamak ve BEP’te belirlenen eğitimi vermek,

- ç) Dil, konuşma, ses, işitme, okuma ve yazma, bilişsel yetersizliğe bağlı iletişim bozuklukları gibi bozuklukları değerlendirmek ve değerlendirme raporu hazırlamak,
- d) Dil, konuşma, ses, işitme, okuma ve yazma, bilişsel yetersizliğe bağlı iletişim bozuklukları gibi bozukluklar için akademik becerilerin öğretimi dışında kalan terapi programını hazırlamak ve uygulamak,
- e) Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyin ailesinin eğitimi çalışmalarında yer almak ve uygulamalara katılmak,
- f) Kuruma devam eden bireylere diğer kurum veya kuruluşlarda hizmet veren uzman ve öğretmenlerle eşgüdümlü çalışmak.

Yönetmelikte yazan görevlere baktığımızda BEP yapmak ve buna uygun terapi planlamaları gerçekleştirmek ve değerlendirmeler yapmak da dil ve konuşma terapistinin görevleri arasında yer almaktadır. Araştırmacının ÖERM sisteminin işleyişine uygun biçimde uygulama gerçekleştirme ve uygulamanın sistematikliğini sağlayabilmek amacıyla öğrenciler için BEP oluşturması gerektiğine karar verilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 2.01.2018*).

Öğrencilerle yapılması planlanan terapi amaçlarına karar verirken öğrencilerin haftada bir gün gelecekleri, ailelerin katılımı, öğrencilerin ihtiyaçları, öğrencilerin okul ve aldıkları destek eğitimlerin yoğunluğu gibi birçok faktör araştırmacının BEP uzun dönemli amaçlarını yazmasında etkili olmuştur.

Tablo. 3.8. Öğrencilerin dil ve konuşma terapisinde çalışılması planlanan alanlar

Dilin Bölümleri	Değerlendirme Sonrası Verilen Kararlar
Ayşe	/r/ sesbirimine yönelik sesletim terapisi
Ali	/r/ sesbirimine yönelik sesletim terapisi.
Emre	/t/ sesbirimine yönelik sesletim terapisi
Duru	Dilin tüm alanlarının yaşına göre geri olması nedeniyle biçimbirim, söz dizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi, sesbilgisi alanlarında desteklenmesi gerekmektedir. Terapilerde ağırlıklı olarak biçimbirimbilgisi, söz dizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi alanında desteklenmesi planlanmıştır.
Feyza	Dilin tüm alanlarının yaşına göre geri olması nedeniyle biçimbirim, söz dizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi, sesbilgisi alanlarında desteklenmesi gerekmektedir. Biçimbirim, sözdizimi, anlambilgisi, kullanımbilgisi alanlarında desteklenmesi planlanmıştır.

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere İK öğrencilerin genellikle konuşma sesi bozukluklarına yönelik terapi hizmeti vermek amaçlanmıştır. Dilin diğer alanlarını da desteklemeye devam etmek amacıyla terapilerdeki oyun ve etkinliklerin öğrencilerin söyleşi becerilerini destekleyecek biçimde yapılandırılmasına karar verilmiştir (*Geçerlik komitesi, 20.01.2018*). DS öğrencilerin dil ve konuşma gelişimlerinde her alanda gecikmeler olduğu görülmüştür ve birebir planlı söyleşilerle dil gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (*Geçerlik komitesi, 20.01.2018*).

3.2.2. Uygulama aşaması ikinci adım: Planlama ve dil ve konuşma terapisi hizmeti sunma

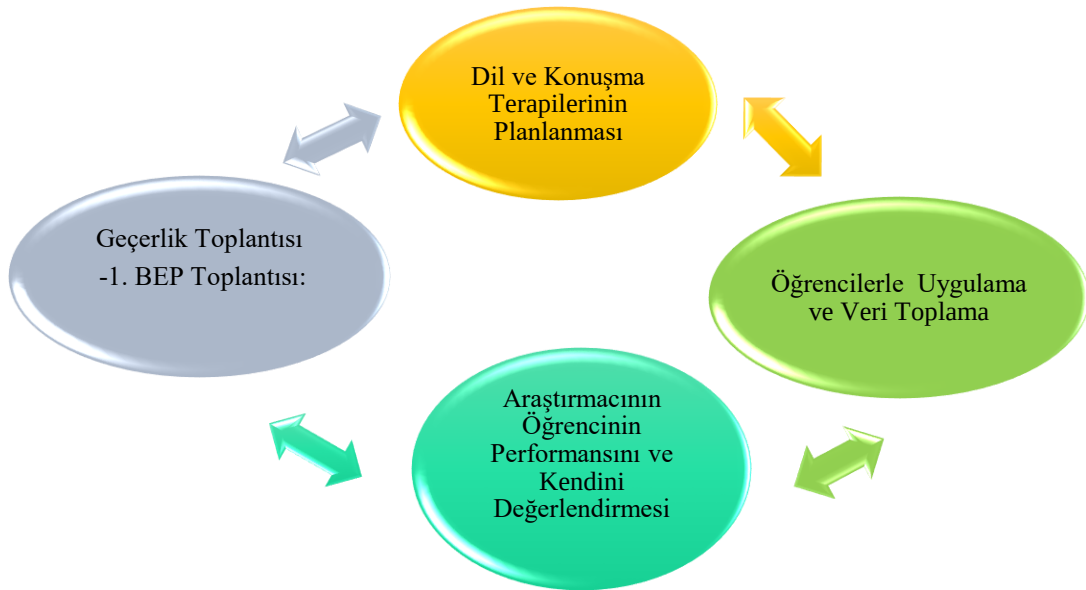
Verilerin analizi sonucunda uygulama aşamasının iki adımı bulunduğu ortaya çıkmıştır. İkinci adım öğrencilere yönelik dil ve konuşma terapisi hizmetinin planlanmasını ve uygulanmasını içermektedir. Bu adımda öğrencilerle gerçekleştirilen terapilerde öğrencilerin gelişimlerine yönelik bulgular, araştırmacının yansıtmaları, geçerlik komite kararları ele alınmıştır. İçerikte geçerlik komitesi ve sonrasında gerçekleştirilen terapiler ve bir sonraki geçerlik komitesi biçiminde bir sıralama gerçekleştirilmiştir

Daha önceki bölümde aktarılan komite toplantısında işitme kayıplı çocuklarla çalışırken hem dil ve hem konuşma gelişimini destekleyecek programların hazırlanmasının önemi vurgulanmıştır (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*). Uygulamacı dil ve konuşma terapisi BEP amaçları belirlerken ve haftalık terapi planını hazırlarken alınan bu karara uygun biçimde amaçlar seçmeye çalışmıştır (Tablo 3.8.). Ali, Emre ve Ayşe işitme engelliler öğretmeninden haftada 2 gün bireysel destek eğitim almaktadırlar. Ali ve Emre devam ettikleri okulda da öğretmenleri ile birebir söyleşilere dayalı çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Ayşe de haftada 4 gün ÖERM dışında kaynaştırma eğitimi kapsamında işitme engelliler öğretmeninden destek eğitim almaktadır. Araştırmacının vereceği destek hizmetin dil ve konuşma gelişimini öğrencileri hâlihazırda aldığı özel eğitim destek hizmetlerinden farklı bir boyutta desteklemesinin daha iyi olacağı komitede tartışılan konulardan biridir (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*). Araştırmacıda bu karardan yola çıkarak Ali, Emre ve Ayşe’nin amaçlarını belirlerken sesletim terapisine ağırlık vermiştir. Öğrenciler RAM raporlarında sesletim ve sesbilgisi modülü olmadığı için bu alanda destek hizmet alamamaktadırlar. Sesletim terapisi öğrencilerin alamadıkları ve

gereksinim duydukları bir hizmet olarak fayda sağlayacaktır bakış açısı planlama esnasında ağırlık kazanmıştır.

3.2.2.1. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (10.01.2018-19.01.2018)

29.12.2017 tarihli geçerlik komitesinin genel gündemi İK öğrencilerde sesletim terapisi sunarken öğrencilerin motivasyonunu sağlamada etkinliklerin kullanımı ve doğal söyleşilerin terapilerdeki yeri üzerine gerçekleşmiştir. Bu toplantı sonucunda araştırmacının İK öğrencilerin gereksinimlerine yönelik dil ve konuşma terapisi amaçları belirlemesi ve uygulamasına karar verilmiştir (*Geçerlik komitesi, 29.12.2017*). İK öğrenciler halihazırda hem devam ettikleri okullarda hem de ÖERM’de destek özel eğitim hizmeti aldıkları için araştırmacının sunacağı hizmetin öğrencileri farklı bir bakış açısıyla desteklemek biçiminde olmasının gerektiği konusunda komitede bir uzlaşa olmuştur. Bu açıdan araştırmacı İK öğrencilerde planlanma yaparken birincil amaç olarak sesletim terapisine odaklanmıştır. Aynı zamanda İK öğrencilerde söyleşi becerilerinin sürekli desteklenmesi gereken bir beceri olduğu için ve öğrencilerin de buna ihtiyacı olduğu belirlendiği için etkinlik ve oyunlarda dilin kullanımbilgisi alanını desteklemeye yönelik olarak amaçlar seçilmiştir (*Günlük, 17.01.2018*). Öğrencilerle gerçekleştirilen terapilerin döngüsü Şekil 3.9’da verilmiştir.



Şekil 3.9 BEP toplantısı öncesi gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

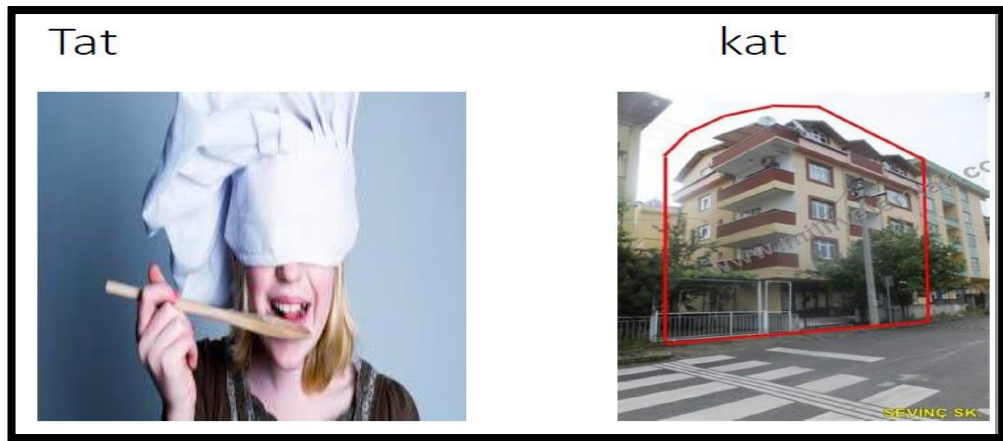
Tablo 3.9. Dil ve konuşma terapilerinde gerçekleştirilen çalışmalar (10-19.01.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	10.01. 2018	50'	/r/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Emre	11.01.2018	35'	/t/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Ayşe	12.01.2018	38'	/r/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Duru	12.01. 2018	45'	Sıralı kart bakma
Ali	17.01.2017	46'	/r/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Emre	18.01.2018	43'	/t/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Ayşe	19.01.2018	49'	/r/ sesbiriminin sesletimine yönelik çalışma
Duru	19.01.2018	46'	Sıralı kart bakma

10.01.2018-19.01.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamaları Tablo 3.9 'da verilmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi öncesi hazırlık: Araştırmacı 10.01.2018-19.01.2018 tarihleri arasında gerçekleşen terapilerde Ayşe ve Ali'nin terapilerinde birincil amaç olarak /r/ sesbirimini izole olarak doğru üretmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmeyi planlanmıştır.

Emre için /t/ sesbirimini doğru üretebilmesine yönelik terapi planlaması gerçekleştirmiştir. Emre'nin terapi planı diğer öğrencilerden biraz daha farklıdır. Araştırmacı bu terapide en küçük ayrımlı çiftlerle (minimal pair) gerçekleştirilen sesbilgisel terapilerdeki etkinlikleri kullanmıştır. Bunun nedeni Emre'nin t sesbirimini spontan konuşmasında hatalı ürettiğinin çok farkında olmamasıdır. Farkındalığını artırmak amacıyla /t/-/k/ sesbirimleri ile başlayan en küçük ayrımlı çift sözcüklerinin resimleri seçilmiş ve tablete yüklenmiştir. 11.01.2018 ve 18.01.2018 tarihlerinde aynı uygulama terapide kullanılmıştır (Görsel 3.2. ve Görsel 3.3.).



Görsel 3.3. Dil ve konuşma terapisi materyali



Görsel 3.4. Dil ve konuşma terapisi materyali-2

Duru'nun dil terapisinde günlük yaşantısında sürekli karşılaştığı bir rutin olan yatmadan önce neler yapıldığına dair bir sıralı kart seçilmiştir. Bu terapide temel olarak iki sözcüklü cümleler kurması için cümlelerini genişletme ve anneye de model olma amaçlanmıştır. Öğrencinin zamir eklerini, çoğul ekini kullanması, bildirme ve tahmin sorularına cevap vermesi de amaçlar arasında yer almaktadır. Yatak, bebek, yorgan, yastık gibi oyuncaklarla sıralı kart sonrası oyun oynanmış ve sözcük dağarcığını geliştirmek için bu sözcükler vurgulanmıştır (*Günlük, 12.01.2018*). Duru'nun 19.01.2018 tarihli terapisinde “Elif’in Doğum Günü” Kitabı materyal olarak seçilmiştir. Mutfak, pasta, fırın, doğum günü, hediye sözcükleri sözcük dağarcığını geliştirmede terapide vurgulanması planlanan sözcüklerdir. Araştırmacı yine iki sözcüklü cümleleri tekrar etmesi için cümleyi genişletme ve uzatma stratejisini kullanmayı amaçlamıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi sonrası değerlendirmeler: Araştırmacı İK öğrencilerle sesletim terapisine yönelik uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Ayşe ve Ali'nin sadece /r/ sesbirimini doğru sesletemedikleri için terapilerde izole olarak /r/ sesini doğru üretmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve öğrenciler keyif alabilecekleri kurallı bir oyun oynamışlardır. Öğrenciler terapilerde /r/ sesbirimini izole olarak üretememişlerdir. Araştırmacı her iki terapide ve oyun arası geçişte süreyi ayarlamakta zorluk çekmiştir. Oyuna planladığından daha az süre kalmıştır (*Video kaydı, 10.01.2018-12.01.2018*).

Emre'nin spontan konuşmada /t/ sesbirimini /k/ olarak ürettiğini ve bu nedenle anlam karmaşası olabileceğini anlaması için terapiler /t-/k/ en küçük ayrımlı çift özelliğine sahip sözcüklerle desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Bir yandan da /t/ sesinin biçim ve yer özelliklerine yönelik terapiler esnasında bilgiler vermiştir (*Video kaydı, 11.01.2018, süre 23'*). İK öğrencilerle gerçekleştirilen sesletim terapileri sonrasında araştırmacı öğrencilerle bu alanda çalışmalar yapılabileceğini düşünmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 17.01.2018*). 18.01.2018 tarihli terapide araştırmacı Emre ile ilk beş dakika okulda neler yaptığını konuştuktan sonra terapiye başlamıştır. Öğrencinin /t/ sesbirimini izole olarak doğru sesletebildiğini gözlemlemiştir. Öğrenci tek heceli sözcüklerde de sözcük başı pozisyonunda doğru sesletebilmiş, ancak zaman zaman da hatalar yapmıştır. Bunun üzerine bir sonraki terapi için tek heceli sözcüklerde sözcük başı pozisyonunda /t/ sesbirimi çalışması yapabileceğini günlüğüne yansıtmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 18.01.2018*).

Duru'nun terapisinde araştırmacı, sıralı kart bakarken öğrenciyle ortak dikkat kurabilmiştir. Araştırmacı ve Duru sıralı kart baktıktan sonra oyun oynamışlardır. Oyun etkinliğinde araştırmacı Duru kız ve erkek kavramını karıştırdığı için bu kavramları vurgulamıştır. Öğrenci iki sözcüklü cümleleri araştırmacı model olduğunda tekrar edebilmektedir. Araştırmacı terapi planlamalarında kitapların resimleri ve sıralı kartlar üzerine konuşma etkinliğini öğrencinin dikkat süresini göz önünde bulundurarak planlaması gerektiğini yansıtmıştır. (*Ses kaydı, 12.01.2018; Araştırmacı günlüğü, 12.01.2018*).

19.01.2018 tarihinde gerçekleştirilen terapide araştırmacı “Elif’in Doğum Günü” adlı hikaye kitabının resimleri hakkında Duru ile birebir söyleşi gerçekleştirmiştir (*Görsel. 3.3*). Duru'nun takip etmesi zor olduğu için kitabın yazılarını okumak yerine kitaptaki resimlerden sıralama şeklinde bakabileceği sayfaları seçmiş ve bu resimler üzerine birebir söyleşi gerçekleştirmişlerdir. Anneye söyleşilere başlamadan hemen önce öğrencinin yazı farkındalığını desteklemek için kitabın başlığını konuşmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ses kaydını dinlediğinde Duru'nun tek sözcüklü cevaplar verdiğini ve burası neresi, neredeler ne yapacak gibi sorulara cevap vermede zorlandığını görmüştür. Araştırmacı ayrıca öğrenciyi bekleme süresini artırması gerektiğini, üst üste aynı soruyu birkaç yerde cevap gelmediği için tekrar ettiğini fark etmiştir (*Ses kaydı, 19.01.2018; Günlük, 19.01.2018*).



Görsel 3.5. Sıralı Kart



Görsel 3.6. Hikâye kitabı

3.2.2.2. BEP toplantısı ve öğrencilere ilişkin planların görüşülmesi

Araştırmacı bir önceki haftaki uygulama kayıtlarını tekrar gözden geçirmiş ve öğrenciler için dil ve konuşma terapisi planını daha sistematik bir hale getirmiştir. Geçerlik toplantısı öncesi Ayşe, Ali, Emre ve Duru için BEP yazmıştır. BEP'ler toplantı öncesi komite üyesi Doç. Dr. bir öğretim üyesine maille gönderilmiş ve üye uygun olduğunu belirtmiştir. Daha sonra toplantıda öğrencilerin BEP'leri ve terapi planları

görüşülmüştür ve araştırmacının edindiği amaçların ve oluşturduğu planın uygun olduğuna karar verilmiştir. Aşağıda şekil 3.10’da BEP toplantısı ve sonrasında gerçekleştirilen terapiler hakkındaki döngü verilmiştir.



Şekil 3.10 BEP toplantısı ve sonrası gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Araştırmacının öğrencilerin terapilerinde kullanmak amacıyla geliştirdiği terapiler Tablo 3.10-3.12 arasında verilmiştir. Öğrencilerin BEP’leri EK-5’te verilmiştir. Bu toplantıda Ali, Ayşe, Duru ve Emre’nin BEP’leri toplantıda görüşülmüştür. Feyza daha sonra araştırmaya katıldığı için onun BEP’inde geçerlik komitesi üyelerinden Doç Dr. bir öğretim üyesinden görüş alındıktan sonra kurum koordinatörü ve aile ile görüşülerek birbir onayları alınmıştır. Araştırmacı toplantı sonrası terapilerde Tablo 3.10-3.12 arasında verilen planlar uygulamış ve değerlendirmeleri plana yazmıştır. Bu değerlendirmelerin amacı bir sonraki terapi için uygun amaç, etkinlikler planlamak ve öğrencinin performansını değerlendirmektir.

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi Ali’yle gerçekleştirilen terapide birincil amaç /r/ sesbiriminin izole biçimde doğru üretilmesini sağlamaktır. Oyun ve aktiviteler için ayrılan bölümde öğrencinin söyleşi becerisini desteklemek amacıyla oyun kurallarını anlatmaya yönelik amaçlar yazılmıştır.

Tablo 3.10. *Ali'nin terapi planı*

DİL ve KONUŞMA TERAPİSİ PLANI
Hazırlayan: Duygu Büyükköse
Öğrenci: Ali
Tarih: 24.01.2018
BEP Uzun Dönemli Amaç: • /r/ sesini doğru sesletir. • Söyleşi becerilerini geliştirir.
Terapinin amacı: Öğrenci /r/ sesini çıkarırken dilini nereye koyması gerektiğini ve dilinin pozisyonunu nasıl olacağını kavrar.
Terapinin İşlenişi (25 dakika) • İlk 3-5 dakika öğrenci ile sohbet edilerek başlanır. • /r/ sesinin nasıl çıkarılacağı hatırlatılır. • /r/ sesinin nasıl çıktığını gösteren bir video izletilir ve videodan model alarak yapması istenir. • Öğrenci çıkaramazsa 3 sesi yapması bu sestten başlayarak dilini geriye doğru çekmesi ve hafif yuvarlaması gibi yönergelerle sesi çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılır.
Oyun ve aktiviteler: (10-15 dakika) • Bir önceki ders oynadığımız oyunu öğrenciden aşağıdaki kuralları da içerecek biçimde anlatması istenir. Öğrenci hatırlamazsa sorular yoluyla hatırlaması ve anlatması sağlanır. En az 4 kuralı da doğru anlatması gerekmektedir. • Resimleri inceledikten sonra bir resim seçeceksin. Bu resmi bana söylemeyeceksin ve göstermeyeceksin. • Ben sana sorular soracağım. Senin seçtiğin resim yiyecek mi, taşıt mı, eşya mı? Gibi. Eğer 5 soruda bilemezsem puan kaybedeceğim. • Ben tahmin ettiğimde sıra sana geçecek. • İkimizin de 10 puanı var. En az puan kaybeden kazanacak diye yönergelerle oyunu anlatacağım. • Her doğru tahmin sonrası hedef sözcükte /r/ sesbiriminin nerede olduğu konuşulacaktır.
Değerlendirme ve yorum: /r/ sesinin yer ve biçimini gösteren internet uygulaması kullanmam ilgi çekici olmuş ve sesbirimi görselleştirmek için faydalı olmuş. Süreyi kullanma konusunda da geçişleri daha iyi planlamalıyım.

Değerlendirme kısmında araştırmacı süreyi daha iyi kullanması gerektiğini yansıtmıştır. Planlanan süreye uyulmadığında bu etkinlik arasında geçişin

düzensizleşmesine neden olmaktadır. Öğrencide sürekli /r/ sesbirimini çalıştığı için bir süre sonra sıkılmakta ve motivasyonu düşmektedir (*Araştırmacı günlüğü*, 24.01.2018).

Tablo 3.11. *Ayşe'nin dil ve konuşma terapisi planı*

DİL ve KONUŞMA TERAPİSİ PLANI
Hazırlayan: Duygu Büyükköse Öğrenci: Ayşe Tarih: 26.01.2018 BEP Uzun Dönemli Amaç: /r/ sesini doğru sesletir. Terapinin amacı: Öğrenci /r/ sesini çıkarırken dilini nereye koymasını gerektiğini ve dilinin pozisyonunu nasıl olacağını kavrar. Terapinin İşlenişi (30 dakika) - İlk 3-5 dakika öğrenci ile sohbet edilerek başlanır. /r/ sesini çıkarırken dilimizi nereye koyacağımız, dilimizin duruşu hakkında bilgi verilir ve yapmaya çalışması istenir. /r/ sesinin nasıl çıktığını gösteren bir video izletilir ve videodan model alarak yapması istenir. Etkinlik ya da oyun : (15 dakika): Öğrencinin motivasyonu artırmak için boncuklarla bileklik yapma etkinliği Değerlendirme ve Yorum: Terapi esnasında öğrencinin dikkatini toplamada zorluk yaşadım. Sesin yeri ve biçimini anlayabilmesine yönelik çalışmalar yapmaya devam etmem gerekiyor. Bileklik yapma etkinliğini kendi seçtiği için keyif aldı. Bu tür etkinlikler yapılabilir.

Ayşe'nin terapisinde öğrencinin katılımını artırmak amaçlı terapi dışında bir etkinliğin faydalı olabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla da öğrenci geçen haftalarda boncuklarla bir etkinlik yapmak istediğini ifade ettiği için sesletim terapisi çalışması sonrası kolye ve bileklik yapma etkinliği seçilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 26.01.2018).

Tablo 3.12. *Emre'nin dil ve konuşma terapisi planı*

DİL ve KONUŞMA TERAPİSİ PLANI
Hazırlayan: Duygu Büyükköse Öğrenci: Emre Tarih: 25.01.2018 BEP Uzun Dönemli Amaç: /t/ sesini doğru sesletir. Terapinin amacı: /t/ sesini sözcük başı pozisyonunda doğru üretme Terapinin İşlenişi (30 dakika) - İlk 3-5 dakika öğrenci ile sohbet edilerek başlanır. /t/ sesinin yerini ve biçimini gösteren bir uygulama ile yeri hakkında konuşulacaktır /t/ sesi ile başlayan resimli sözcüklerle /t/ sesinin sözcük başı pozisyonunda doğru üretimi çalışılacaktır.

Tablo 3.12. (Devam) *Emre'nin dil ve konuşma terapisi planı*

Etkinlik ya da oyun : (15 dakika) : Çılgın penguenler adlı oyun oynanacak ve oyuna başlamadan önce kuralları konuşulacaktır.

Değerlendirme ve Yorum: /t/ sesini tek heceli sözcüklerde sözcük başı pozisyonunda doğru üretebiliyor. Bu nedenle iki heceli sözcüklerle çalışmaya başladık. Terapi için ayırdığım süreyi biraz aştığım için oyuna daha az vakit kaldı. Süreye dikkat etmem gerekiyor. Çılgın penguenler oyununda “*önce herbirimiz sırayla penguenleri koymaya başlaycaz. Hepsini düşüren alıyor... Sonra da çok fazla düşüren oyunu kaybediyor* gibi ifadelerle anlatmaya çalışmıştır” Ben arada düzeltmeler yaptığımda o da benim ifadelerimi kullanarak anlatmaya çalışmıştır. Bu nedenle oyunlarda kural anlatma çalışmasına devam etmek faydalı olacak diye düşünüyorum.

Emre'nin terapisinde /t/ sesbiriminin yerini görselleştirebilmek için tableten kullanılabilen bir uygulama destekleyici materyal olarak kullanılmıştır. Emre terapiler konusunda oldukça motive olan bir öğrencidir ve hızlı ilerleme gösterdiği gözlenmiştir. Bu motivasyonunu devam ettirmek için sesletim çalışması sonrası araştırmacı ve öğrenci, öğrencinin de sevdiği bir oyun olan “Çılgın Penguenler” oyununu oynamışlardır. Terapi sonrası oyuna planlanan süreden daha az bir zaman kaldığı için araştırmacı belirlediği sürelerle bağlı kalması gerektiğini değerlendirme kısmına yazmıştır.

Tablo 3.13. *Duru'nun terapi planı*

DİL ve KONUŞMA TERAPİSİ PLANI
Hazırlayan: Duygu Büyükköse
Öğrenci: Duru
Tarih: 26.01.2018
BEP Uzun Dönemli Amaç: - Sözcük dağarcığını geliştirir. - İki kelimelik cümleler kurar.
Terapinin amacı: - İki kelimelik basit cümleler kurma (bebek uyuyor, yemek yiyor, su içiyor) - Sözcük dağarcığına geliştirmeye yönelik amaç (yastık, yatak, dolap, bardak, tabak)
Terapinin İşlenişi (25 dakika)
Oyun etkinliği Oyuncak bebek, masa, dolap, yatak oyuncakları ile oynayarak çocuğun iki sözcüklü cümleler kurması desteklenecektir. Oyun esnasında mama yiyor, su içiyor, bebek uyuyor gibi genişletmeler yapılacaktır.
Oyun etkinliği 2: (15 dakika) Çiftlik hayvanlarının olduğu bir oyun. Bir sonraki terapiye amaç yazmak için çiftlik hayvanlarının isimlerini bilip bilmediğini değerlendirmeye yönelik çalışma.
Değerlendirme ve Yorum: Oyuncaklar çocuğun ilgisini çekti. Öğrencinin taklitleri çok iyi kedi, köpek sözcüklerini iyi taklit ediyor. Öğrenciyi bekleme süremi artırmam lazım. Çocuğun ilgisini daha fazla takip etmeliyim. Anneyi terapiye daha etkin katmalıydım.

Duru'nun terapisinde ilgisini çekeceği düşünülerek oyuncak bebek, yatak ve dolap gibi oyuncaklarla oynanmıştır. Uygulamacı çocuk merkezli yaklaşımla terapiyi gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu amaçla da çocuğun yaşına ve ilgisine uygun oyuncaklar getirmiştir. Aynı zamanda öğrencinin dil gelişimini desteklemede anneye model olmak için anneyi de terapiye katmaya çalışmıştır. Fakat annenin katılımının yetersiz olduğunu ve daha fazla katılması gerektiğini bunun içinde araştırmacının fırsat oluşturması gerektiğini değerlendirme kısmına not etmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 26.01.2018*).

3.2.2.3. Geçerlik komite toplantısı (20.01.2018)

Komite toplantısı 20.01.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu komitenin katılımcıları yine bir önceki komitedeki katılımcılarla aynıdır. Bunlar; kurum koordinatörü, kurumda çalışan dil ve konuşma terapisti, eylem araştırması konusunda uzman Doç. Dr. Öğretim üyesi ve araştırmacıdır. Toplantıda öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) seçilen amaçların uygun ve öncelikli olup olmadığı konuşulmuştur. Kurum koordinatörü 'İK öğrencilerle araştırmacının sesletim terapisi planlamasına yönelik olumlu düşüncesini “*genelde vermezler. Gelen raporlarda çocuklara sesletim çıkmaz işitmeye çok az oluyor. Onun için ailenin ekstra uğraşması gerekiyor. Ailenin ekonomik gücü yeterli değilse alamayacakları bir destek olduğu için olumlu görüş sunuyor*” biçiminde aktarmıştır (*Video kaydı, 20.01.2018, süre 4*). İK öğrencilerde dil ve konuşma terapisinin birincil amacının sesletim terapisi olması tüm komite üyeleri tarafından onaylanmıştır.

Geçerlik komitesinde alınan kararlar aşağıdaki biçimdedir:

- Ayşe, Ali ve Emre için seçilen BEP amaçları tüm katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur.
- Duru'nun planındaki çoğul ekinin öncelikli amaç olmasına sonra zamir eklerinin gelmesine karar verilmiştir.
- Tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda haftalık ders planının uygun olduğuna karar verilmiştir.
- Amaçlara uygun değerlendirme ölçütleri konulmasına karar verilmiştir (*Video kaydı, 20.01.2018*).

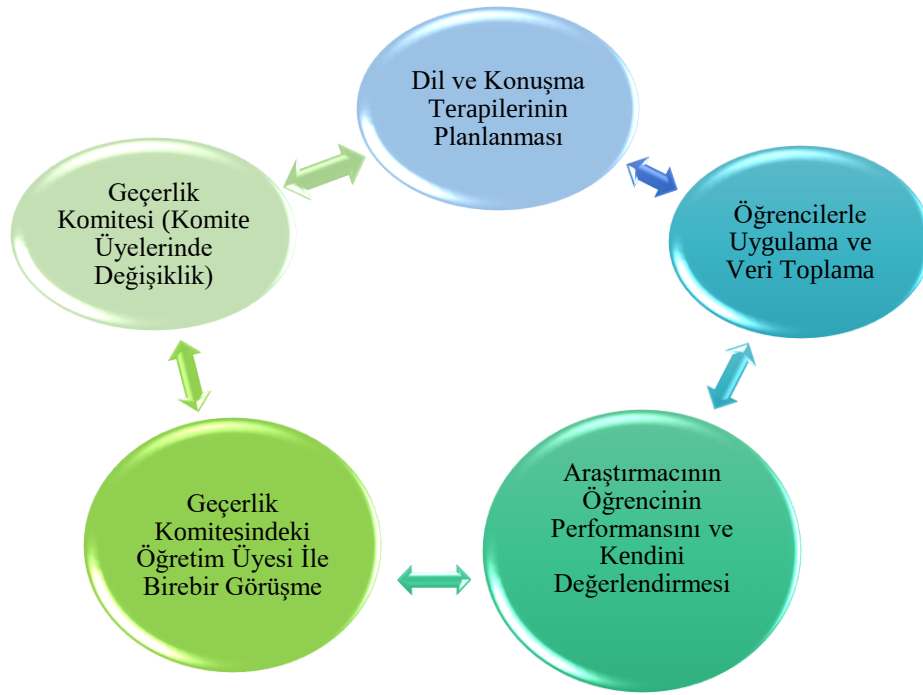
Tablo 3.14. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (24-26.01.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
<i>Ali</i>	24.01.2018	54'	/r/ sesbirimi izole sesletim çalışması
<i>Emre</i>	25.01.2018	41'	/t/-/k/ en küçük ayrımlı çift sözcükleri ile çalışma
<i>Duru</i>	26.01.2018	44'	Oyun etkinliği ve anneye oyun oynarken neye dikkat etmesi gerektiği hakkında bilgi verme
<i>Ayşe</i>	26.01.2018	55'	/r/ sesbirimi izole sesletim çalışması

Tablo 3.14’de BEP toplantısı sonrası gerçekleştirilen terapilerde gerçekleştirilen çalışmalar özetlenmiştir. Terapilere ilişkin bilgiler bir önceki kısımda aktarılmıştır.

3.2.2.4. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (02.02.2018-14.02.2018)

Araştırmacı 02.02.2018- 14.02.2018 tarihleri arasında daha önceki toplantıda kabul edilen BEP amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilerle uygulamalarına devam etmiştir. Öğrencilerin planları daha önce verilen formatta gerçekleştirilmiş olup haftalık olarak amaçlarda değişiklikler yapılmıştır. Geçerlik komite üyesi Doç. Dr. öğretim görevlisi ve araştırmacı düzenli olarak toplanmanın ÖERM’de yaşanan yoğun çalışma temposu nedeniyle mümkün olmadığı kararına varmışlardır ve toplantıların düzenli bir biçimde gerçekleşmesi için çözüm aramışlardır. Dil ve konuşma terapisinde uzmanlaşmış bir öğretim görevlisinin komite açısından da önemli katkıları olacağına karar vermişlerdir. Sonuç olarak dil ve konuşma terapistliğinde doktorasını tamamlamış bir araştırma görevlisi doktor ile görüşme gerçekleştirmişlerdir ve olumlu cevap alınmıştır. Geçerlik komite üyelerinde izleyen bölümde detayları aktarılmış olan değişiklikler ortaya çıkmıştır. Şekil 3.11’de verilerin analizi sonucu araştırmanın bu bölümünde gerçekleşen faaliyetlerin döngüsü verilmiştir. Bu döngüde de yine araştırmacı dil ve konuşma terapilerini planlamış, uygulamıştır. Daha sonra kendi uygulamasını değerlendirmiştir. Bir önceki haftalarda uygulamasına yönelik yazdığı değerlendirmeleri gözönüne alarak bu hafta dil ve konuşma terapilerinde uygulamalarını geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmacı dil ve konuşma terapilerini gerçekleştirdikten sonra yine kendi uygulamalarını değerlendirmiş ve yazmıştır.



Şekil 3.11. 2.02.2018- 14.02.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamalarının döngüsü

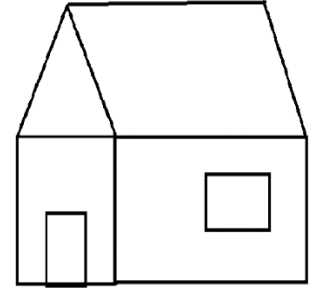
Tablo 3.15. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (2-9.02.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Duru	2.02.2018	42'	Çiftlik hayvanları hakkında bir kitaba bakma
Ali	7.02.2018	45'	/r/ sesbirimini doğru üretmeye yönelik çalışma
Emre	8.02.2018	46'	/t/ sesi genelleme çalışması, /tʃ/ ses biriminin çalışılmaya başlanması
Duru	9.02.2018	46'	Çiftlik hayvanları hakkında bir kitap bakma, kahvaltılıklar hakkında sıralı kart
Ayşe	9.02.2018	48'	/r/ sesbirimini doğru üretmeye yönelik çalışma

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi öncesi hazırlık: Duru'nun 2.02.2018 tarihli terapisinde evcil hayvanların (kedi, köpek, tavuk, koyun, inek) isimlerinin birebir söyleşiler içinde konuşulması amacıyla araştırmacı çiftlik hayvanları hakkında "Kar Fırtınası" isimli bir kitap satın almıştır. Kitap baktıktan sonra etkinlik olarak da boş bir çiftlik şablonuna hayvanların çıkartmalarını yapıştırmak ve şablonu boyamak amaçlanmıştır (Araştırmacı *Günlüğü*, 02.02.2018).



Görsel 3.7. Hikâye kitabı

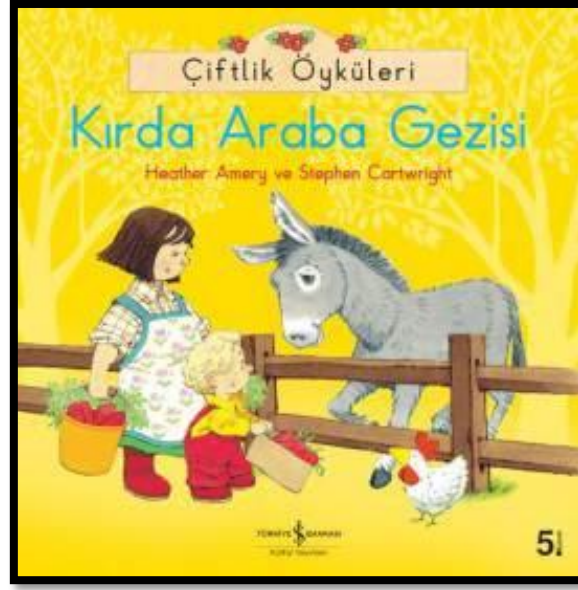


Görsel 3.8 Boş şablon

Duru'nun 9.02.2018 tarihli terapisinde yine aynı hikâye kitabının serisi içinde yer alan “Kırda Araba Gezisi” kitabının resimlerine bakmak amaçlanmıştır. Kitaptaki eşek karakterinin Duru'nun ilgisini çekeceği düşünülmüştür (Görsel. 3.7.). Araştırmacı planına hikâye kitabında konuşmayı düşündüğü sayfalarla ilgili “Çocuklar nereye gidecekler”, İnci ne yapıyor gibi” sorabileceğini düşündüğü soruları yazmıştır. Araştırmacı daha sonra da kahvaltılık isimlerini konuşmak için kahvaltı yapan bir kız çocukla ilgili 3 kartlık bir sıralama hazırlamıştır. Araştırmacı bir sonraki konu olarak kahvaltılıkları belirlemiş ve Duru'nun isimlerini bilip bilmediğini kontrol etmek istemiştir. Zaten hikâye kitabı bakacağı için sıralı kartlarda (peynir, zeytin, reçel, ekmek, süt, sucuk, çay) sözcüklerine odaklanmayı amaçlamıştır (Görsel 3.8.). Kahvaltılık resimlerini birlikte yapıştırmaktan keyif alacağı düşünülmüştür (*Günlük. 09.02.2018*).

Ali'nin 7.02.2018 tarihli terapisinde daha önceki planda da olduğu gibi birincil amaç /r/ sesbirimini izole olarak doğru sesletmesidir. Etkinlik olarak torbadan kart çekerek cümle kurma oyunu oynamak amaçlanmıştır. Sözcükler /r/ sesbirimi ile başlamaktadır.

Ayşe'nin 9.02.2018 tarihli terapisinde de önceki planda olduğu gibi birincil amaç /r/ sesbirimini izole olarak doğru üretmesidir. Araştırmacı terapi sonunda son 15 dakika “Bil Bakalım Kim” oyunu oynamayı planlamıştır.



Görsel 3.9. Hikâye Kitabı

Emre'nin 8.02.2018 tarihli terapisinde /t/ sesbiriminin sözcüğün farklı pozisyonlarında bulunduğu sözcüklerle oluşturulmuş resimli bir tek kart ve /t/ sesbiriminin de aynı biçimde olduğu bir tek kart kullanmak planlanmıştır. Bu tek kartlar konuşma sesi bozukluklarında kullanılmak üzere set olarak satılmaktadırlar. /t/ sesbiriminin genellemesini çalışmak ve /t/ sesbiriminin spontan konuşmada öğrenci tarafından nasıl üretildiğini detaylı biçimde görmek amaçlanmıştır. Daha sonrası sözcük kartları kullanarak cümle kurma oyunu oynamak amaçlanmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi sonrası değerlendirmeler: Öğrenciler için belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerle çalışmalar devam etmiştir. Emre'nin çalışmasında öğrencinin /t/ sesbirimini cümle düzeyinde de kullanabildiği görüldüğünde genelleme çalışmalarını babasıyla yapabilmesi için eve ödevler verilmeye başlanmıştır. Ayrıca özel eğitim öğretmeninden derste de /t/ sesini doğru sesletip sesletmediğine dikkat etmesi ve yanlış sesletirse öğrenciye düzeltmesi için dönüt vermesi istenmiştir. Öğretmen de kabul etmiştir. Uygulamacı öğrencinin genellemesiyle ilgili çalışmalar yaparken bir yandan da /t/ sesine geçmeye karar vermiştir. Oyun için ayrılan süre yaklaşık 15 dakika olduğu için araştırmacının ve öğrencinin karşılıklı rahat biçimde oyun oynadığı görülmektedir (Video kaydı, 8.02.2018; Araştırmacı Günlüğü, 8.02.2018).

Araştırmacı Duru ile kitap resimlerini konuştuktan sonra kahvaltılıklarla ilgili sıralama kartına bakmanın öğrencinin dikkati açısından fazla olduğunu yansıtmıştır

(Görsel 3.7). Öğrencinin dikkati dağıldığı için farklı bir etkinlik seçmesinin ya da kahvaltılıkları daha sonra konuşmasının daha uygun olacağını düşünmüştür (*Araştırmacı Günlüğü*, 9.02.2018). Kahvaltılıklar hakkında sıralı kart her ne kadar uygulamacı tarafından hızlıca geçilmesi planlanıp ve kahvaltılıkları konuşup son karta resimlerini yapıştıracak biçimde düşünülse de öğrencinin dikkat süresi için fazla gelmiştir. Uygulamacı bunun yerine oyun etkinliği olmasının daha iyi olacağı ya da sadece kahvaltılıkların olduğu son karta bakıp sözcük dağarcığını belirlemenin yeterli olacağı yansıtmalarını yapmıştır (*Araştırmacı Günlüğü*, 9.02.2018). Öğrenci ile 2.02.2018 tarihindeki kitap resimlerine bakma etkinliğinde daha fazla katılım gösterdiği gözlenmiştir. Bu hafta katılımı daha azdır. Bunun nedeni kitaptaki olayların öğrenci açısından daha karışık olması ve konuşulacak olayların az sayıda olmasıdır. Araştırmacı da olayları açıklamada zorluk çekmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 9.02.2018). Bir önceki şablona tüm hayvanları yapıştırmak için vakit kalmadığından evde yapıp gelmişlerdir. Duru etkinlikten keyif almış görünmektedir (*Görsel. 3.8; Araştırmacı Günlüğü*, 9.02.2018). Araştırmacı ve Duru arasında Duru'nun annesiyle birlikte yaptığı çiftlik hakkında geçen birebir söyleşi örneği şöyledir (*Video kaydı*, 9.02.2018, süre 4'):

Araştırmacı: Duru ne yaptın sen anlat bakalım bu neymiş?

Duru: Çiçi.

Araştırmacı: Çiftlik evet dedi. Çok güzel olmuş bu çiftlik. Hangi hayvanlar var bir bak bakalım anlat bana.

Anne: Hadi söylesene hayvanları.

Duru: Cevap vermedi.

Araştırmacı: Neler var burda bakalım senin çiftliğinde hangi hayvanlar yaşıyor. Bu ne?

Duru: mö dedi.

Araştırmacı: Evet mö diyor adı neydi inek

Duru: tekrar etti.

Araştırmacı: İnek ne yiyor?

Duru: yiyo

Araştırmacı: Ne yiyor?

Duru: ot dedi.

Araştırmacı: Ot yiyor

Duru: ot yiyo

Araştırmacı: Harika söyledin çok güzel çak.

Örnekte görüldüğü gibi hayvan isimleri yerine hala yansıma sözcükleri kullandığı gözlenmiştir. Bir hafta önceki derste konuşulan çiftlik sözcüğünü hatırladığı ve kullanabildiği görülmüştür. İnek ot yediğini ifade edebilmesi evde etkinlik dışında da annenin tekrarlar yaptığını göstermektedir.



Görsel 3.10. Kahvaltı sıralaması son kart

Araştırmacı Ali ve Ayşe'nin terapilerinde /r/ sesbirimi için deneme sayısının olabildiğince çok olmasına çalışmıştır. Sürekli /r/ sesi çalışmak ve deneme sayısını artırmaya çalışmaktan kaynaklı bir tek düzelik olduğunu ve bunu aşması gerektiğini araştırmacı günlüğünde yansıtmıştır. Özellikle Ayşe cuma günü okuldan çıkıp gelmektedir. Dil ve konuşma terapisi sonrası işitme engelliler öğretmeni ile çalışmaktadır. Anne ile terapiyi başka bir güne koymak için görüşülmüştür fakat başka ortak bir gün ve saat bulunamamıştır. Videoyu izlediğinde araştırmacı yaşanan sorunun terapinin sonundaki oyuna geçişte az süre kalması ve oyunun aceleye gelmesinden kaynaklandığını fark etmiş daha önceki terapide de aynı sorunu yaşadığını gözlemlemiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 09.02.2018).

3.2.2.5. Geçerlik komite toplantısı (14.02.2018)

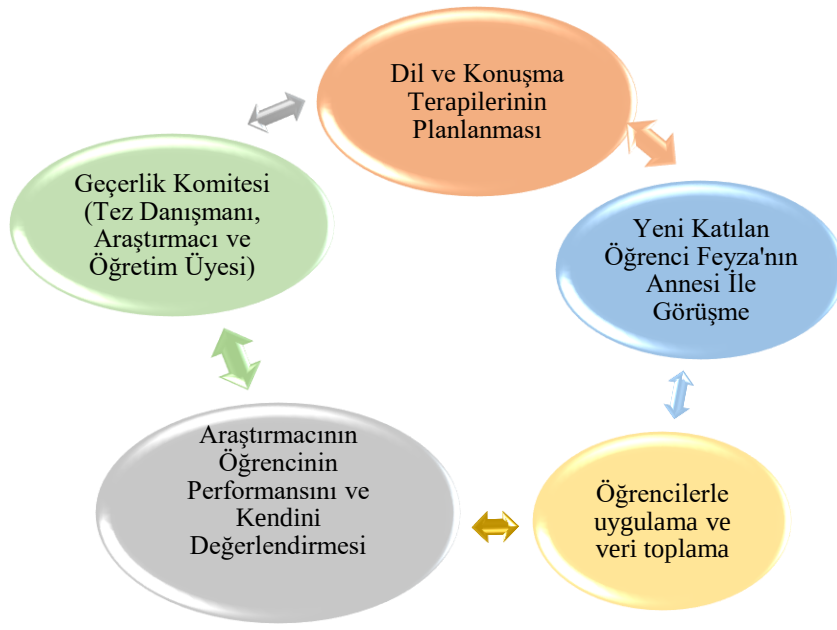
ÖERM’de kurum koordinatörünün yoğunluğu, diğer üyelerin müsait zamanlarının uyuşmaması gibi nedenlerle sabit bir komite toplantı zamanı belirlenemediği için geçerlik komitesinde değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır. Komite toplantılarının Anadolu Üniversitesi’nde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 17.01.2018*). Dil ve konuşma terapisi anabilim dalındaki doktorasını tamamlamış bir araştırma görevlisi katılmayı kabul etmiştir. Komite üyeleri son durumda Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Anabilimdalı’nda çalışan bir Doç. Dr. Öğretim üyesi, ÖERM’de çalışan dil ve konuşma terapisti, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı’nda çalışan araştırma görevlisi doktor ve araştırmacı şeklinde olmuştur.

Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı’nda çalışan araştırma görevlisi doktor komite üyesi daha önce işitme engelliler öğretmenliği programında doktora dersleri almıştır. Konuşma sesi bozuklukları hakkında anabilim dalında lisans dersleri vermektedir.

Bu komite toplantısında komite toplantılarının yapılma gerekçesi yeni katılımcı üye için tekrar konuşuldu. Bir sonraki toplantıda terapi videolarının uygulama içeren 5-10 dakikalık bir kısmının uygulamacı tarafından hazırlanarak getirilmesine ve öğrencilerin eğitim, odyoloji geçmişlerini, değerlendirmelerini ve terapi planlarını içeren dosyalarının hazırlanarak bir sonraki toplantıya getirilmesine karar verilmiştir (*Geçerlik komite toplantısı video kaydı, 14.02.2018*).

3.2.2.6. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14.02.2018-16.02.2018)

Araştırmacı 14.02.2018-16.02.2018 tarihleri arasında öğrencilerle terapilere devam etmiştir. Bireysel dil ve konuşma terapisi uygulamasını gerçekleştirdikten sonra terapiye yönelik yansımalarını terapi planına yazmıştır. Araştırmaya bu döngüde yeni bir öğrenci katılmıştır. Feyza kod adı verilen öğrencinin annesi ile görüşme gerçekleştirilmiş, Feyza’nın da oyun esnasında dil becerileri gözlenmiştir. İlk görüşme olduğu için Feyza araştırmacı ile çok iletişim kurmamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 15.02.2018*). Feyza’nın annesi ile görüşme ve dil becerileri hakkında detaylı bilgi uygulamanın değerlendirme aşamasında diğer öğrencilerin değerlendirmeleri ile birlikte verilmiştir.



Şekil 3.12. 14.02.2018-16.02.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarının döngüsü

Tablo 3.16. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14-16.02.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	14.02.2018	46'	/r/ sesbirimi çalışması
Emre	15.02.2018	50'	/ʃ/ sesletim çalışması
Duru	16.02.2018	35'	Kahvaltı yapan bir ailenin olduğu tek kart resim bakma

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapilere hazırlık: Ali'nin terapisinde /r/ sesbiriminin izole olarak doğru üretilmesine yönelik uygulamalara bu hafta da devam edilmesi planlanmıştır.

Emre /ʃ/ sesbirimini izole olarak doğru üretebildiği ancak sözcük başı ve sonunda çeşitli hatalar yaptığı için tek heceli sözcüklerle sözcük başı pozisyonda doğru sesletmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Araştırmacı Duru'nun terapisinde kahvaltı hakkında resim hakkında konuşmaya karar vermiştir (Görsel. 3.8). Anneye evde de kahvaltılıklar ödevi verildiği için iki sözcüklü cümleler kurmaya yönelik çalışılabileceği düşünülmüştür (Çay içiyor, peynir yiyecek gibi). Araştırmacı sonrasında mutfak oyuncakları ile kahvaltı hazırlama oyunu oynamayı planlamıştır.



Görsel 3.11. Kahvaltı hakkında resim (Kaynak, İlk Yüz Sözcük Çıkartma Kitabı, 1001 Çiçek Yayınevi)

Öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapi sonrası değerlendirmeler: Ali ile yapılan terapide oyun için ayrılan süre azalınca etkinlik çok hızlı geçmiş olduğundan araştırmacı belirlenen terapi süresinin aşılmaması gerektiğini yansıtmasına yazmıştır (*Dil ve Konuşma Terapisi Planı, 14.02.2018*).

Emre ile yapılan terapide uygulamacı yansıtmasını sözcük sonu /t/ sesbirimini tek heceli sözcük başı pozisyonunda söylemekte zorluk yaşıyor bu nedenle hece başı /t/ ile hatta /t/ sesbiriminin izole olarak üretilmesine yönelik daha fazla alıştırmaya yapılabilirdi yansıtmasını yapmıştır (*Dil ve Konuşma Terapisi Planı, 15.02.2018*).

Araştırmacı Duru'da tek karta maksimum 15 dakika baktıktan sonra oyun etkinliğine geçmesi gerektiğini yansıtmıştır. Araştırmacı tüm kartı ve kahvaltılıkları konuşma telaşına girdiğini yansıtmıştır. Öğrencinin dikkat süresine göre kartları daha kısa sürede baktıktan sonra, kahvaltı sözcüklerini oyun ya da başka bir etkinlikte de destekleyebileceğini yansıtmıştır (*Dil ve Konuşma Terapisi Planı, 16.02.2018*).

3.2.2.7. Geçerlik komite toplantısı (15.02.2018)

Geçerlik komitesi katılımcıları tez danışmanı, eylem araştırması alanında deneyimli Doç. Dr. öğretim üyesi ve araştırmacıdır. Bu toplantıda araştırmacı öğrencilerle yaptığı terapiler konusunda bilgi vermiştir. BEP sürecinin dil ve konuşma terapisi açısından araştırmacı için de yeni bir süreç olduğu konuşulmuştur. Alınan temel kararlar aşağıdaki şekildedir:

- İşitme kayıplı öğrencilerde dil ve konuşma terapilerinde doğal söyleşilere dayalı oyun ve etkinliklerin planlı biçimde gerçekleştirilmesine,
- Bir sonraki haftaya tüm öğrencilerin doğal dil örneklerinin video kaydının getirilmesine karar verilmiştir (*Video kaydı, 15.02.2018*).

3.2.2.8. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (21.02.2018- 23.02.2018)

Araştırmacı 21.02.2018-23.02.2018 tarihleri arasında öğrencilerle bireysel dil ve konuşma terapisi uygulamalarına devam etmiştir. Geçen haftaki terapilerdeki uygulamanın gerçekleştiği videoların 10'ar dakikalık aralıklarda örnekleri araştırmacı tarafından kesilerek komite toplantılarında sunulmuştur. Videolar hakkında komite üyeleri araştırmacıya dönütler vermişlerdir. Araştırmacının da daha önceki terapileri sonrasında yansıttığı gibi üyeler terapi içi etkinliklerin geçişinin aksamaması için sürenin iyi planlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu döngüde araştırmaya yeni bir öğrenci Feyza katılmıştır. Feyza ÖERM'de özel eğitim destek hizmeti almaktadır daha önce hiç dil ve konuşma terapisi destek hizmeti almamıştır.



Şekil 3.13. 21.02.2018- 23.02.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamaları döngüsü

Tablo 3.17. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (21-23.02.2018)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	21.02.2018	55'	/r/ sesbirimini doğru sesletmeye yönelik çalışma
Emre	22.02.2018	45'	/tʃ/ sesbirimini hece başı pozisyonunda çalışma
Feyza	22.02.2018	46'	Öğrenciyle ortak ilgiyi sağlamak için balık tutma oyunu oynama
Ayşe	23.02.2018	45'	/r/ sesbirimini doğru sesletmeye yönelik çalışma

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapilere hazırlık: Ali ile Ayşe'nin terapilerinde her ikisi içinde /r/ sesbiriminin doğru sesletimi için izole ve hece başı pozisyonunda 30 dakika boyunca denemeler gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Daha sonra Ali'nin keyif alabileceği düşünülen Make N Break adlı oyunla son 10-15 dakika oynamak amaçlanmıştır. Oyun öncesi araştırmacı oyunun kurallarını öğrenci ile konuşmayı planlamıştır. Araştırmacı daha sonra tekrar oynadıkları zaman Ali'nin kuralları tek başına anlatması için ona model olayı amaçlamıştır. Ayşe'nin terapisinde son 10 dakika için araştırmacı boncuk seti ile bileklik yapabileceklerini düşünmüştür.

Emre'nin terapisinde /tʃ/ sesbiriminin hece başı pozisyonunda çalışılması planlamıştır. Planın etkinlik kısmına Make N Break oyununun kurallarını konuşma ve son 10 dakikada bu oyunla oynamayı yazmıştır.

Feyza'nın dil ve konuşma performansına yönelik değerlendirmelere devam edilecektir. TEDİL testi uygulaması ve doğal dil örneği verisi toplama amaçlanmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapiler sonrası değerlendirmeler: Ali'nin terapisinde hem de Ayşe'nin /r/'nin biçimini anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Konuşma sesi bozukluklarında sesbirimin tek başına üretilmesi ve daha sonra farklı hece pozisyonlarında çalışılması genel yaklaşım olmakla yaşanan bu zorluk nedeniyle hece başı pozisyonunda farklı ünlü (çoğunlukla /re/, /ra/ heceleri) sesbirimler ile denemeler yapılmıştır. Bağlamsal kullanım yaklaşımları, konuşma seslerinin bağlantılı konuşmadaki hece temelli bağlamlarda üretildiğinin ve bazı hecelerde belirli bir sesin doğru şekilde üretilmesini kolaylaştırabileceğine dayanır (ASHA, 2018). Araştırmacı bu yaklaşımdan hareketle /r/ sesbirimi farklı ünlülerle denendiğinde öğrencinin sesin yerini ve biçimini anlaması daha kolay olur mu diye düşünmüştür. Bu bakış açısından hareketle uygulamacı öğrenciler için farklı heceleri deneyerek sesin üretimini daha kolay anlamalarını sağlamayı amaçlamıştır. Sürekli belirli bir sestten başlayıp /r/ sesbirimine doğru gitme

çalışması giderek öğrenciler için sıkıcı bir hale de gelmesini engellemeye çalışmıştır (*Araştırmacı Günlüğü*, 23.02.2018) .

Emre ı, am gibi hece başı ve sözcük başı pozisyonunda sesbirimi doğru üretebilmiştir. Terapi bitiminde oynanan Make N’Break oyununu keyifle oynamıştır.

Araştırmacı Feyza ile bu terapide ilk başta ortak ilgi ve dikkati kurmakta zorlanmıştır. Feyza masaya oturmak istememiş ve ayakta durmuştur. Araştırmacıda ortak ilgi kurmak için ilgisini çekebilecek bir oyuncacı masaya koyarak oturmasını ve iletişim kurmasını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı test uygulamasını haftaya ertelemiştir. (*Video kaydı*, 22.02.2018).

İkinci terapi olduğu için öğrencinin alışmasını sağlamak için ilgisini çekebilecek oyuncakları terapilere getirmenin iyi olacağını ve öğrencinin hastane sürecini yeni atlatmasının da davranışlarına etkisi olabileceğini düşünmüştür (*Araştırmacı Günlüğü*, 22.02.2018).

3.2.2.9. Geçerlik komitesi (28.02.2018-1)

Bu toplantı tez danışmanı, alan uzmanı ve araştırmacı ile gerçekleştirilmiş olup, bir önceki toplantıda verilen kararlar doğrultusunda dil ve konuşma terapisi seanslarından öğrencilerin doğal dil örnekleri izlemişlerdir. Duru’nun terapisinde öğretim görevlisi komite üyesi bir önceki derste kullanılan materyalin derste hatırlatma amaçlı kullanılabileceğine dikkat çekmiştir.

Geçerlik komitesinde:

- Araştırmacının terapi esnasında öğrenciye cevap verme fırsatı oluşturmak için bekleme süresine dikkat etmesine,
- Terapi odasının fiziksel düzenlemesine dikkat etmesi ve öğrenciyle çalışırken daha uygun bir sandalye kullanmasına,
- Konuşma hızını daha yavaşlatmasına karar verilmiştir.

3.2.2.10. Geçerlik komitesi (28.02.2018-2)

Toplantıda öğrencilerle /r/ sesini hece sonu hece başı gibi farklı pozisyonlarda da deneme yapılabileceği, araştırmacının öğrencinin dikkatini takip etmesi gerektiği, planların komitede konuşulanlara göre şekillenmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Hem konuşma hem de dil sorunu olan çocuklarda 1 seans dil 1 seans konuşma sesi bozukluğu

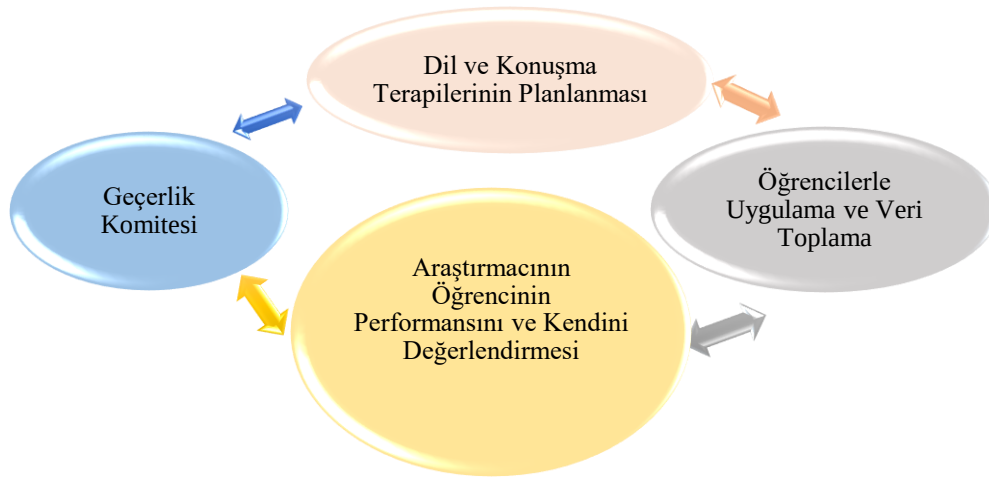
çalışılabilirdi ama burada saatlerin kısıtlı olmasından dolayı bunun olamadığını konuşulmuştur. Komitede bu durumda var olan koşullara göre en yüksek faydanın sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Geçerlik komitesinde:

- Gelecek haftaki terapi planlarının terapiler öncesi komitede görüşülerek onaylanması için önceden hazır edilmesine,
- Videoların terapilerin özeti olacak şekilde örnek bir aralıkta kesilmesine,
- Terapi planlamalarında etkinliklerin süresine dikkat edilmesine karar verilmiştir.

3.2.2.11. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (1.03.2018-09.03.2018)

01.03.2018-9.03.2018 tarihleri arasında araştırmacı öğrencilerle terapilere devam etmiştir. Terapiler sonrasında bireysel terapi planlarına ve günlüğüne terapilerle ilgili görüşlerini yansıtmalı biçimde yazmıştır. Geçerlik komitesi öncesi gerçekleştirilen terapilerdeki uygulamalara örnek olacak bir aralıkta videoları keserek toplantıya hazırlık yapmıştır. Bir sonraki haftanın terapi planlarını komitede sunmak için hazırlamıştır (Şekil 3.14).



Şekil. 3.14 1.03.2018- 09.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Araştırmacı geçerlik komitesinde de vurgulandığı gibi etkinlik geçişlerinde sürenin planlanmasına dikkat etmeye çalışmıştır. Ancak Ayşe'nin 2.03.2018 tarihli terapisinde öğrenci evden getirdiği maketi ve kitabı anlatmak istediği için öğrencinin anlatımı bitince /r/ sesbirimi çalışılmış ve oyun etkinliği son 5 dakikada gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki

hafta araştırmacı süreyi daha iyi ayarlamıştır ilk 5 dakika sohbet ettikten sonra 30 dakika /r/ sesbirimi sesletim çalışması gerçekleştirilmiş ve sonra Make N’Break oyunu oynamışlardır. Duru ile 2.03.2018 tarihinde kitap resimlerine bakma da 20 dakika planlanmıştır fakat 30 dakika sürmüştür (*Araştırmacı günlüğü, 9.03.2018*).

Tablo 3.18’de 1.03.2016-2.03.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerde yapılan çalışmalar verilmiştir.

Tablo 3.18. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (1.03.2016-2.03.2016)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Emre	1.03.2018	55’	/t/ sesbirimi genelleme ve /tʃ/ sesbirimi hece başı çalışması
Feyza	1.03.2018	33’	Alışveriş oyunu, TEDİL uygulaması
Duru	2.03.2018	55’	Elif Alışverişe Gidiyor kitabı. Alışveriş oyunu
Ayşe	2.03.2018	41’	/r/ sesbirimi sesletim

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapiler ve değerlendirmeler: Feyza masaya oturup terapi çalışmalarına katılmada isteksiz davranışlar gösterince, araştırmacı alışveriş oyunu oynamak isteyip istemediğini sormuştur. O da oynamak istediğini söyleyince araştırmacı oturmasını istemiştir. Öğrenci masaya oturunca oyun oynamaya başlamışlardır. Önce öğrenci müşteri olup ne almak istediğini söylemiştir sonra uygulamacı müşteri olmuştur. Oyun etkinliği ile ortak ilgi kurulabilmiştir (*Video kaydı, 1.03.2018; Araştırmacı Günlüğü, 1.03.2018*).

Elif Alışverişe Gidiyor kitabına baktıktan sonra araştırmacı, anne ve Duru ile alışveriş oyuncakları ile oynamışlardır. Araştırmacı Duru’nun terapisinde annenin katılımını daha fazla sağlamasının daha iyi olacağını yansıtmıştır. Ders sonunda etkinliği annenin yönetmesini izleyerek ve en son anneye dönütler vererek terapiyi tamamlanmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir. Anne öğrenciyi kendi getirdiği ve servise yetiştirme gibi bir zorunlulukları olmadığı için araştırmacı bu hafta terapi süresini uzatmıştır (*Video kaydı, 2.03.2018; Araştırmacı Günlüğü, 2.03.2018*).

Ayşe daha önceki derslerde babasıyla bir maket yaptığını anlatınca araştırmacı maketi getirmesini istemiştir. Ayşe de o haftaki seansa daha önce tatilde babasıyla birlikte yaptıkları maketi getirip anlatmıştır (Görsel 3.12).



Görsel 3.12. Ayşe'nin maketi

Maketi nasıl yaptıklarını detaylı ve sıralı biçimde anlatmaya çalışmış, anlatırken de karşısındaki kişinin anlaması için çabalamıştır. “...kestik sonra yapıştırmak için ayarladık. Çatıyı da kestik sonra ilk önce burdan yapıştırdık çünkü çatıyı zor takmalayalım diye.” ifadeleriyle anlatımı gerçekleştirmiştir. Uygulamacı önce “duvarları yapıştırdınız çatıyı en sona yaptınız” diye ifadelerini düzeltmiştir. Ayşe “pembe bir tane olduğu için o yüzden laciverteleri burda yapmak zorunda kaldık. Onları da buraya yaptık. Sonra ağaca geçtik... Ağaçlar her zaman yeşil olduğu için yeşil yaptık... Ayarlanması cetvel ile ayarlandı...” cümleleri öğrencinin yaptığı daha önce yaptığı bir etkinliği dinleyicinin anlaması için ne kadar çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacı daha önceki terapilerde daha detaylı anlatması için dönütler vermiştir ve öğrenci bu nedenle araştırmacı ile olan iletişimde buna dikkat etmektedir. Araştırmacı anlatım sonunda kartonları kestik üstünü kapladık diye anlatınca daha iyi anladım diyerek öğrencinin anlatımını pekiştirmiştir (Video kaydı, 2.03.2013; Araştırmacı Günlüğü 2.03.2018). Daha sonra getirdiği bir kitabı anlatmak istemiştir. Araştırmacı anlatabileceğini söylemiştir. /r/ sesbirimine geçip daha sonraki derste anlatabileceğini söylese daha iyi olacağını yansıtmıştır çünkü öğrenci kitaptaki tüm olayları anlatmaya çalışmıştır (Araştırmacı Günlüğü 2.03.2018).

Emre'nin terapisinde /t/ sesbirimi genelleme çalışması yapılmıştır. Genelleme çalışması oyunlaştırılarak terapi eğlenceli hale getirilmeye çalışılmıştır. Uygulamacı ve öğrenci /t/ sesbiriminin olduğu kartları çekmişlerdir ve sırayla cümle kurmaya çalışmışlardır. Daha sonra kurdukları cümleye ortak bir kararla puan vermişlerdir. Öğrencinin kurduğu cümlelerden biri şöyledir:

Emre: “Adam ceket almak için mağazaya gittiğinde bir tane çocuğun duvara pano taktığını gördü. Panonun içinden bir hayalet çıktı ve adamı kovalarken adam yerden taş alarak hayalete fırlattı ama hayalet hiç korkmadı.”
Araştırmacı: Evet çok güzel oldu fırlattı.
Emre: Fırlattı.
Araştırmacı: Sence kaç puan bu hikaye?
Emre: Bilmiyorum. Mecaz olmadığı için 5 olabilir.
Araştırmacı: Mecaz olması şart değil bu oyunda mecaz kullanırsan güzel olur. Kaç puan verelim sence 10 mu?
Emre: Olur.

Araştırmacı /t/ sesbiriminin doğru üretimini değerlendirirken bir yandan da öğrencinin kurduğu cümlelerin sözdizimi, anlam bilgisi, biçim bilgisi alanlarında doğru olup olmadığını da değerlendirmiştir. Eğer cümlede hata varsa bu alanlarda da düzeltmeler yapmıştır. Öğrencinin bu oyundan keyif aldığı gözlenmiştir (*Video kaydı, 8.03.2018*).

Tablo 3.19. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (07.03.2018-9.03.2018)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	7.03.2018	50'	/r/ sesbirimi çalışması
Emre	8.03.2018	50'	/t/ sesbirimi genelleme çalışması
Feyza	8.03.2018	51'	Kitap resimlerine bakma
Ayşe	9.03.2018	42'	/r/ sesbirimi çalışması

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapiler ve değerlendirilmeler: Ali'nin terapisinde 30 dakika boyunca /r/ sesbirimini doğru sesletmesi için çalışmalar yapılmıştır. Uygulamacı sesin yeri ve biçimi konusunda terapi esnasında öğrenciye dönütler vermiştir. Öğrenciyle farklı ünlülerle de /r/ sesbirimini sesletme denemeleri yapılmıştır. Terapi sonunda öğrenci ile sohbet edilmiştir. Sohbet geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Grup dersinde neler yaptınız?
Ali: Oyun oynadık
Araştırmacı: Nasıl bir oyun oynadınız.
Ali: Şey mesela bir tane şey mesela gemi i en sonda ya o yüzden i ile bir kelime bulmaya çalışıyorum. Mesela inek k en son k ile kalem, m masa.

Araştırmacı: Yani sen şey mi demek istiyorsun bir sözcük veriyor öğretmen ya da senden önceki arkadaşın bir sözcük söylüyor. Sen o sözcüğün sonundaki sesle yeni bir sözcük üretiyorsun.

Ali: Evet.

Araştırmacı: Şimdi bir daha anlat.

Ali: Bir öğrenci öğretmen bir sözcük söylüyor. En sonundaki bir kel..

Araştırmacı: Ses

Ali: En sonundaki sesle yeni bir sözcük...

Araştırmacı: Üretmeye çalışıyoruz.

Ali: Üretmeye çalışıyoruz.

Araştırmacı: Senden sonraki yapıyor?

Ali: Sonrakide ben bir şey söyledim en son o da şey gibi devam ediyor...

Mesela

Araştırmacı: Senin söylediğin sözcükteki en son....

Ali: Sesle sözcük üretmeye çalışıyor.

Araştırmacı: Böyle anlatırsan ben daha iyi anlayabilirim.

Araştırmacı öğrenciye daha detaylı ve karşısındaki kişinin anlayabileceği şekilde anlatması için model olmuş ve onun da tekrar anlatmasını istemiştir. Daha sonra anlatımını pekiştirmiştir. Uygulamacı ve öğrenci arasında geçen bu diyalog planlı gelişmemesine rağmen uygulamacı bu sohbetin öğrenme için fırsat olarak kullanmıştır. Uygulamacı oyunu bildiği halde öğrenciye detaylı anlatmasını ve karşısındaki kişinin anlayabileceği biçimde anlatması gerektiğini fark ettirmeye çalışmıştır (*Video kaydı, 07.03.2018*). Doğal söyleşilerde bu tür söyleşileri planlamak daha önceden çok mümkün olmasa da araştırmacı “*eğer ben öğrencinin oynadığı oyunu daha önceden bilmesem anlar mıydım*” düşüncesiyle söyleşiyi sürdürmüştür. Bu nedenle de işitme kayıplı çocuğun anlaşılması zor olan ifadelerinde cümleyi düzeltmesini istemeye başlamıştır. Öğrenci de bunu yapmaya başlamıştır. Bunu yapma amacı öğrencinin sözdizimi açısından daha uygun cümleler kullanmasını sağlamak ve iletişim kopukluğu olduğunda başa çıkabilmesini sağlamaktır. Bu özellikle terapilerde kullanılabilir bir yaklaşımdır. Çünkü terapide öğrenci zaten dil ve konuşma problemi için geldiğinin farkında

olmaktadır ve cümlelerini yeniden şekillendirme ya da terapisti model almayı kendiliğinden sohbet içinde gerçekleştirmektedir (*Araştırmacı Günlüğü*, 7.03.2018).

Emre'nin terapisinde /t/ sesbirimi genelleme çalışması yapılmıştır. Uygulamacı bir önceki hafta yaptıkları gibi /t/ sesbiriminin olduğu resimleri kartları çekerek cümle kurmasını istemiştir. Terapi esnasında Emre'nin kurduğu cümlelerden bazıları aşağıda şunlardır:

Emre: “Ben top oynarken bir tane paket geldi. Onu hemen açıp içine baktım. İçinde patlıcan ve oyuncak tüfek vardı.

Araştırmacı: Çok güzel söyledin bir tane daha yapalım dedim.”

Emre: Testereyi evime koydum evdeki dolaba koydum hemen otobüsten otobüse binip arkadaşımın evine gittim. Orada arkadaşımınla kağıttan uçurtma yaptık.

Araştırmacı: Çok güzel oldu. Testere biraz zor oldu demi burda.

Öğrenci kurduğu cümlelerde /t/ sesbirimini doğru üretmektedir (*Video Kaydı*, 8.03.2018, s. 9'). Emre ile daha sonra hece sonu /t/ sesbirimi sesletim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenci hece sonu pozisyonunda /t/ sesbirimini doğru üretebilmektedir. Hata yaptığında araştırmacı düzeltmesini istemiş, öğrenci düzeltmiştir.

Feyza'yla Şeker Lili ile Fırfır adlı kitaba bakılmıştır. Feyza başlangıçta kitap bakmak istememiştir. Araştırmacı kitap bakmadan önce kurmalı köpek ve kedi oyuncakları ile oynamasına izin vermiştir. Daha sonra oyuncakları kenara koymuş Feyza ile kitabın resimlerini birlikte konuşmaya başlamışlardır.

Kitap bittikten sonra Feyza yine kurmalı oyuncaklarla oynamak istediği için araştırmacı ile birlikte oynamışlardır. Feyza olumsuzluk ekini spontan konuşmada sadece olmaz sözcüğü içinde kullanabildiği için araştırmacı oyun boyunca olumsuzluk ekini vurgulamıştır. Bak köpek yürümüyor, kedi zıplamıyor gibi cümleleri sık sık tekrar etmiştir. Feyza'da taklit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı kitap resimlerini yaklaşık 20 dakikada baktıkları için öğrencinin dikkatinin çok dağılmadığını yansıtmıştır. Feyza'nın 3 sözcüklü cümleleri kurabilmesi için sorularını daha çok çeşitlendirmesi gerektiğini de belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 8.03.2018).

Ayşe'nin terapisinde /r/ sesbirimi sesletim çalışması yapılmış olup, sonra da kurallı bir oyun olan Make N'Break oynanmıştır. Bu terapide /r/ sesbirimini öğrenci izole olarak doğru sesletememiştir (*Video Kaydı, 8.03.2018*).

3.2.2.12. Geçerlik komite toplantısı (14.03.2018)

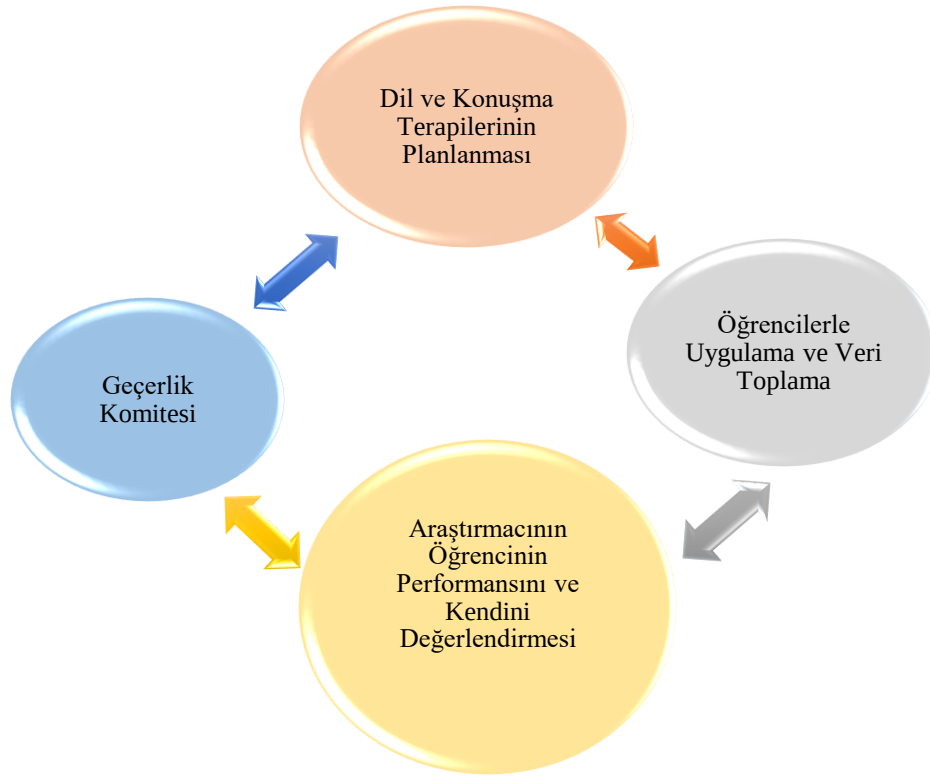
Bu komite toplantısına uygulamacı, işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan doçent doktor öğretim üyesi ve dil ve konuşma terapisi alanında çalışan araştırma görevlisi doktor katılım göstermiştir. Sesletim terapisinde değerlendirmenin akustik ve daha aletsel biçimde olup olamayacağı tartışılmıştır. Feyza'nın BEP'i görüşülmüş ve amaçları onaylanmıştır (EK-5).

Genel olarak toplantıda,

- Terapilerde seçilen amaçların dilin farklı alanlarına yönelik olacak biçimde plana yazılmasının daha iyi olacağı konuşulmuştur.
- Sonraki terapilerin Duru adlı öğrenci ile yere bir halı serilerek çalışılmasına, araştırmacının annenin daha çok katılımı sağlanmaya çalışılmasına karar verilmiştir.
- Her terapi sonrası kayıt tutabilmek için dilin her alanında değerlendirmenin yer alacağı bir şablon oluşturulmasına karar verilmiştir (*Video kaydı, 14.03.2018*).

3.2.2.13. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14.03.2018-16.03.2018)

Öğrencilerle 14.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında araştırmacı Ali, Emre, Feyza ve Duru ile dil ve konuşma terapisi uygulamalarını gerçekleştirmiştir. 14.03.2018 tarihli geçerlik komitesinde alınan karara uygun olarak Duru'nun terapisi yere bir halının üzerinde gerçekleştirilmiştir. Duru ile gerçekleştirilen terapide terapi sonunda oyun etkinliğinde anne daha çok katılım gösterdiği fakat araştırmacının bu konuda daha fazla fırsat oluşturması gerektiği görülmüştür. Şekil 3.15'te 14.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamalarının döngüsü verilmiştir.



Şekil 3.15. 14.03.2018- 16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Şekilde görüldüğü üzere 14.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında dil ve konuşma terapisi uygulamalarının gerçekleştirildikten sonra geçerlik komitesinde uygulamalar değerlendirilmiş ve uygulamalara dair kararlar alınmıştır. Tablo 3.20’de 14.03.2018-16.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin özetleri verilmiştir.

Tablo 3.20. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (14.03.2018-16.03.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	14.03.2018	45’	/r/ sesbirimi çalışması
Emre	15.03.2018	44’	/ʃ/ sesbirimi çalışması
Feyza	15.03.2018	60’	Kitap resimlerini konuşma çalışması
Duru	16.03.2018	57’	Piknik sıralama kartına bakma ve piknik oyuncakları ile oyun oynama etkinliği

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapiler ve değerlendirilmeler: Araştırmacı Ali’nin terapisinde farklı ünlülerle hece başı /r/ sesbirimi çalışması gerçekleştirilmiştir. Tüm sesbirimlerle deneme yapmak yerine /ra, re/ hecesi ile deneme yapmak yeterli olabilirdi yansıtmamasını yapmıştır. Öğrencinin bu hecelerle daha rahat çalıştığını gözlemiştir

(*Araştırmacı Günlüğü*, 14.03.2018). Araştırmacı ve öğrenci oyunu oynamadan önce kurallarını konuşmuşlardır. Araştırmacı öğrenciye model olmaya çalışmıştır (*Video*, 14.03.2018).

Araştırmacı: Belli bir sayı yok mu sınırlama.
Ali: Var böyle 3 kişi olabilir fark etmez.
Araştırmacı: Sayı sınırlaması yok mu?
Ali: 1 olabilir.
Araştırmacı: Mesela bil bakalım kimi kaç kişi oynayabilir.
Ali: Cevap vermedi.
Araştırmacı: Bil Bakalım Kim'i sadece iki kişi oynayabilir. Sayı sınırlaması var bak üzerinde yazıyor.
Ali: 2 kişi oynayabilir.
Araştırmacı. 2-4. ne demek biliyor musun 2 ila 4?
Ali: Yani 2 kişi oynayabilir ya da 4 kişi oynayabilir.
Araştırmacı. 4 kişiden fazla oynayamaz demek.
Ali: 4 e kadar.
Araştırmacı. Aynen çok güzel söyledin. Nasıl puan kazanılıyor onu anlat bana.
Ali: Burada bir sürü kağıtlar var böyle.
Araştırmacı: Kartlar var.
Ali: Sonra orda bakamadan seçiyor. Orda sayılar yazıyor 2 mesela 3 yazıyor. Sonra onu yapıyorum ve 3 puan alıyorum orda 3 yazdığı için 3 puan.
Araştırmacı: Kartların üzerindeki şekli yaptığın zaman kartın üstündeki puanı kazanabiliyorsun.

Emre'nin terapisinde araştırmacı bu hafta daha tutumunun daha motive edici olduğunu yansıtmaktadır. Bu hafta genel olarak tüm terapilerde öğrenci motivasyonunu nasıl artırabilirim düşüncesi ile hareket etmeye çalışmaktadır. Make N Break adlı oyunu öğrenci sevdiği için seçmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 15.03.2018). Araştırmacı ve öğrenci birlikte Make N'Break oynamıştır. Araştırmacı "Sence en önemli kural ne diye sorduğunda öğrenci oyunun kuralları içinde en önemli gördüğü kuralı şu cümlelerle anlatmıştır "*Hani böyle acemi oyuncular daha önce oynamamışlar mavi kartları kullanacaklar. Daha önce oynamışlar kırmızı kart kırmızı olarak işaretlenmiş sayılarla oynayacaklar.*" (*Video*, 15.03.2018, 36').

Feyza ile gerçekleştirilen terapide ortak ilgi kurup kitaba ilk 16 dakika boyunca öğrencinin ilgisinin yüksek olduğu görülmektedir. 15 dakikadan sonra uygulamacı daha fazla dikkati dağılmadan toparlayıp kitabı bitirmesi gerektiğini ama uzadığını ve

öğrencinin de dikkatinin dağıldığını gözlenmiştir. Uygulamada kitabın tamamı bitmese de evde öğrencinin geri kalanına bakması için ödünç verilebileceği önemli olanın dikkatini dağıtmadan tamamlamak olduğu biçiminde yansıtma yapmıştır. Araştırmacı öğrencinin cümlelerini daha fazla genişletmesi gerektiğini de vurgulamıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2018*).

Araştırmacı: Sağlıklı beslenmiyor yine.

Feyza: Ben yedim.

Araştırmacı: Ne yedin?

Feyza: Portakal.

Uygulamada kitap resimlerine bakarken o hafta okulda sağlıklı beslenme olduğu için uygulamacı sağlıklı beslenmeyi vurgulamaya çalışmıştır. Komite üyesi doçent doktor öğretim görevlisi ile birebir görüşmede araştırmacıya okulda işlenen konuları terapiyi planlamadan öğrenerek konu seçimini buna göre yapmanın faydalı olacağını iletmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2018*). Aşağıda verilen bir diğer örnekte de sağlıklı beslenme vurgusu görülmektedir:

Araştırmacı: Atakan artık yemeklerini yiyecek mi sence?

Feyza: Evet yiyecek.

Araştırmacı: Hasta olmayacak.

Duru'nun terapisinde geçerlik komitesinde (*Geçerlik komitesi, 14.03.2018*) karar verildiği üzere yere bir halı serilerek öğrenci, anne ve uygulamacı yere oturmuşlardır. Öğrencinin motivasyonunun ve katılımının iyi olduğu gözlemlenmiştir (*Görsel 3.10*). Daha sonraki terapilerde de yerde etkinlik yapmaya devam edilebileceği düşünülmüştür. Sadece yerde çalışmanın değil terapide etkinlikler arası geçişlerin daha iyi olmasının da dikkati toplamada oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Öğrenci temel etkinlik ve sonraki etkinlikler arasındaki ilişkiyi böylece daha iyi anlayabilmiştir (*Video kaydı, 16.03.2018, Araştırmacı Günlüğü 16.03.2018*). Piknik yapma hakkında sıralama kartlarına baktıktan sonra resim üzerine öğrenci ile birlikte çocukların ve meyvelerin olduğu yapıştırılmalar yapıştırılmıştır (*Görsel. 3.14*).



Görsel 3.13. *Duru'nun 16.03.2018 tarihli terapisi*



Görsel 3.14. *Piknik sıralaması sonrası etkinlik*

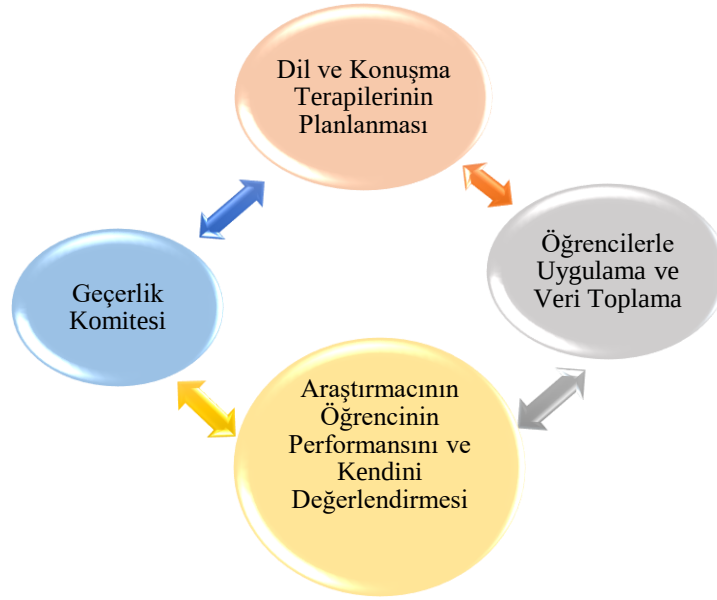
3.2.2.14. Geçerlik komitesi (21.03.2018)

Bu toplantıda bir önceki komitede alınan kararlar doğrultusunda öğrencilerin terapi videoları izlenmiştir. Bu videolar üzerinden araştırmacının uygulamada:

- Down sendromlu öğrencinin annesine terapide daha fazla fırsat verilmesine ve araştırmacının kendini bu anlamda değerlendirmesine,
- Öğrencilerin sesletim terapisindeki gelişimlerinin raporlanmasına karar verilmiştir.
- EK-6'da örneği verilmiş olan öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinde terapi esnasında gözlenen gelişimlerin ya da desteklenmesi gereken becerilerin yazıldığı bir formun oluşturulmasına karar verilmiştir.

3.2.2.15. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (22.03.2018-29.03.2018)

Şekil 3.16’da da görüldüğü üzere bu bölümde 22.03.2018-29.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi araştırma bulguları verilmiştir.



Şekil 3.16. 22.03.2018- 29. 03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Tablo 3.21’de 22.03.2018-29.03.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapilerini özetleri görülmektedir.

Tablo 3.21. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (22.03.2018-29.03.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Feyza	22.03.2018	40’	Postacı hakkında sıralama bakma
Duru	23.03.2018	39’	“Yağmurlu Bir Gün” adlı kitabın resimlerini konuşma
Ayşe	23.03.2018	48’	/r/ sesbirimi sesletim çalışması
Ali	28.03.2018	43’	/r/ sesletim çalışmaları
Emre	29.03.2018	43’	/t/ sesbirimi genelleme çalışması ve değerlendirme

Öğrencilerle gerçekleştirilen terapiler ve değerlendirmeler: Araştırmacı Feyza sandalyede oturmayıp sürekli ayağa kalktığı için yerde yapılan etkinlik daha çok ilgisini çeker mi diye düşünmüştür. Fakat yerde yapılan etkinlik Feyza’nın dikkatinin daha çok dağılmasına ve etkinlikten daha çok uzaklaşmasına yol açmıştır. Araştırmacı ve komitedeki bir öğretim üyesinin birebir görüşmelerinde, öğretim üyesi destek hizmetin öğrencilerin devam ettikleri okullarda işlenen konuları da desteklemesinin faydalı

olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı Feyza'nın annesinden bir önceki hafta gelecek haftanın konusunu öğretmeninden öğrenerek iletmesini istemiştir. Annede konuları öğretmenden öğrenip araştırmacıya iletmiştir. Konular arasında postacı bulunduğu için araştırmacı internetteki görsellerden postacı ile ilgili sıralı kart oluşturmuştur. Anne bu hafta terapiye katılmamıştır. Terapi sonunda araştırmacı anneye postaneye giderek bir yakınlarına Feyza'nın yaptığı resimli bir mektubu gönderebilecekleri bunun gerçek bir yaşantı oluşturacağı ve dil gelişimini destekleyeceği ifade etmiştir. Anne bu fikri uygulamak istemediğini ifade etmese de tavırlarından araştırmacı yapmak istemediğini anlamıştır. Araştırmacı terapi sonunda anneye Görsel 3.15'te görülen takvimi çalışmasını nasıl yapabilecekleri çizerek anlatmıştır (*Araştırmacı Günlüğü*, 22.03.2018).



Görsel 3.15. Takvim Çalışması Örnek

Duru ile terapiye hava durumu konuşularak başlanmıştır. Duru “*Yağmur yağıyor*” dediğinde, Araştırmacı “*Çok güzel söyledin çok bir beşlik*” demiştir. Daha sonra hava durumu kartlarına uygulamacı, anne ve öğrenci birlikte bakmışlardır. Araştırmacı bir kart gösterip burda hava nasıl diye sorduğunda Duru “*Yağmur.*” diye cevap vermiştir. Araştırmacı “*Yağmur yağacak ama daha yağmıyor. Ne var*” diye sormuştur. Duru “*kar yağıyor*” diye cevap vermiştir... Annesi “*Bulut*” dedi. Duru tekrar “*kar yağıyor*” demiştir. Annesi “*Duru bak bulut var.*” dedi. Araştırmacı “*hava nasıl diye sormuştur*” anneye. Anne de “*bulutlu*” diye cevap vermiştir. Hava nasıl diye Duru’ya sorduğunda Duru “*bulutlu*” diye cevap vermiştir. Öğrenci hava durumu konusunda bir fikir sahibi

olmaya başlamıştır fakat daha tam olarak tüm hava durumlarını bilmemektedir (Video 23.03.2018).



Görsel 3.16. *Yağmurlu bir gün kitabı*



Görsel 3.17. *Kitap sonrası etkinlik*

Araştırmacı “*Yağmurlu bir gün*” diye kitabın başlığını okuduktan sonra “*Nasıl bir günmüş?*” diye sormuştur. Anne “*Yağmurlu bir gün*” diye cevap verince Duru “*Yağmurlu bir gün*” diye tekrar etmeye çalışmıştır. Araştırmacı, “*Eda napıyor?*” diye sorduğunda, Duru “*giyiyor*” diye cevap vermiştir. Araştırmacı, “*Ne giyiyor?*” diye sorunca Duru ayağını işaret etmiştir. Araştırmacı “*Bak benim de var getirdim bugün*” deyip çizmelerini göstermiştir. Araştırmacı daha sonra resmi gösterip “*çizme giyiyor*” demiştir. Duru

ayakkabısını gösterdiğinde, seninkiler “ayakkabı” demiştir. Araştırmacı ne bu diye sorduğunda Duru “çizme” diye tekrar etmiştir (*Video kaydı, 23.03.2018*). Örnek söyleşide görüldüğü gibi öğrenci genellikle tek sözcüklü cümleler kullanmakla birlikte hava durumu örneğinde olduğu gibi iki sözcüklü cümleler de kullandığı da gözlenmiştir.

Ayşe ile /r/ sesletim çalışması yapılmıştır. Araştırmacı deneme sayısının daha fazla olması gerektiğini terapi sonrası formuna ve günlüğüne yansıtmıştır. Son dakikalarda bilgisayarda /l/-/r/ en küçük ayrımlı çiftleri kullanmak öğrencinin ilgisini çekmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2018*).

Ali’nin terapisinde yine /r/ sesletimi çalışılmış olup, araştırmacı öğrenciye sesin yerini daha iyi anlaması için dilini koyması gereken yer konusunda daha fazla geribildirim vermesi gerektiği yansıtmıştır. Bu terapide oyun oynanmamıştır ve uygulamacı oyun için ayrılan süreye uyması gerektiğini belirtmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 28.03.2018*).

Emre ile uygulama öncesi sohbetle başlanmıştır. Uygulamacı “*Sen evde hiç /t/ çalıştın mı*” diye sorduğunda, Emre “evet” diye cevaplamıştır. Uygulamacı “*Kiminle çalışıyorsun*” dediğinde, Emre “*Babamla*” diye cevap vermiştir.

Araştırmacı “*nasıl çalışıyorsunuz mesela diye sorduğunda*”, Emre “*babam /t/ sesiyle başlayan kelimeler yazıyor ben de okuyorum. Bazen cümle kuruyorum*”. Uygulamacı “*İyi güzel konuşurken dikkat ediyor musun*” dediğinde Emre evet anlamında kafa sallamış sonra da “*babam uyarıyor*” demiştir. Uygulamacı *bazen kaçabiliyor mu?* deyince Emre “evet” diye cevaplamıştır. Öğrenciden alınan bu bilgilere göre Emre’nin babası yoğun mesai saatlerine rağmen vakit bulunca genelleme çalışması yapmaya çalışmaktadır (*Video kaydı, 29.03.2018, süre, 7’*).

Araştırmacı ile /t/ sesbiriminin olduğu sözcüklerden oluşan bir çiftlik tek kartını anlatması istenmiştir (Görsel. 3.16). Emre “*Çiftlik. Atlar koşuyor yürüyor çobanın yanında. Tavşan tavuk at var. Çocuk uçu:tma uçuruyoruz piknik yaparken dedi. İlerde de göl var. Gölde de tekneler gidiyor. Piknik hazırlarken örtüyü sermiş dedi. Örtünün üzerine yemekler koymuş.*” diye anlatmıştır. Tüm /t/ sesbirimlerini doğru sesletmiş sadece çiftlik sözcüğünü çiftlik olarak söylemiş ve uçurtmada da uçutma olarak söylemiştir (*Video kaydı, 29.03.2018, süre, 5-10’*).



Görsel. 3.18. Genelleme için oluşturulan resim

3.2.2.16. Geçerlik komite toplantısı (02.04.2018)

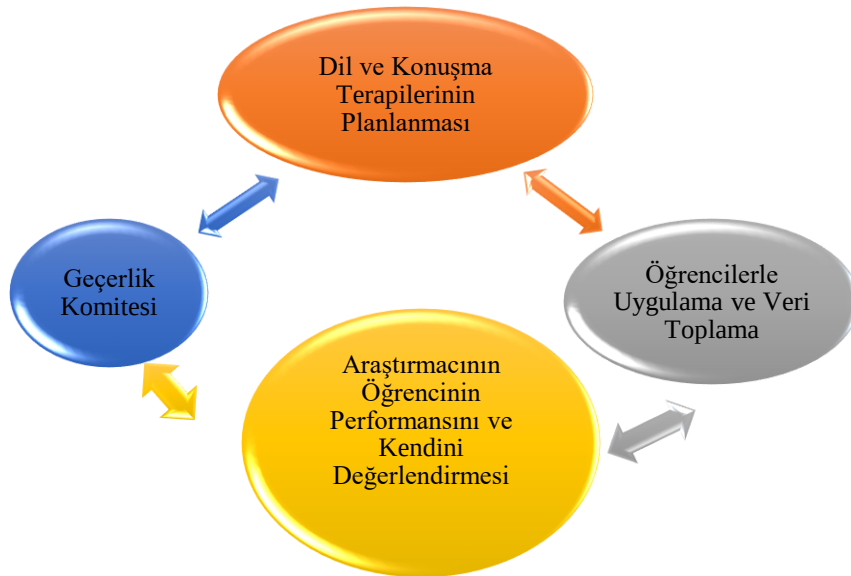
Bir önceki toplantıda Ayşe'nin terapisine devam edilmeli mi yoksa /r/ sesbirimini doğru çıkaramadığı ve artık motivasyonu da azaldığı için bırakılmalı diye görüşülmüştür. Bir önceki toplantıda Ayşe ile daha önce gerçekleştirilen terapiler için bir çizelge hazırlanmasına ve bu çizelgenin üzerinden terapi bitirme kararı verilip verilmeyeceği hakkında tekrar görüşülmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı Ayşe ile gerçekleştirdiği terapileri ve içeriklerini gösteren bir dosya hazırlayarak komiteye sunmuştur. Ayşe ile bu toplantıya kadar 13 terapi gerçekleştirilmiştir. Ayşe'nin devamsızlıkları da göz önünde bulundurulduğunda terapilere devam edilebileceğine karar verilmiştir.

- Ali ve Ayşe'nin terapilerinde genel olarak öğrencilerde gözlenen motivasyonun azalması problemine dair araştırmacının bir sonraki toplantıya kadar çözümler üretmesine ve bir sonraki toplantıda bu çözümleri sunmasına karar verilmiştir.
- Ali'nin rezonansında bir problem olup olmadığı tartışılmıştır. Komitede araştırmacı ve araştırma görevlisi doktor üye bu konuda fikir ayrılığı yaşamışlardır. Bu fikir ayrılığı üzerine uygulamacının işitme kayıplı öğrencilerde rezonans değerlendirmesi, sorunların belirlenmesi ve terapisi hakkında araştırma yapmasına karar verilmiştir.

Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (DİLKOM) Nazometre II 6450 cihazıyla Ünal (2011) tarafından Türkçe'de norm çalışması gerçekleştirilen Nazometrik Değerlendirme Aracı ile değerlendirme yapılabilmektedir. Ama merkezden aletle ilgili teknik bir sıkıntı olduğu bilgisi edinilmiştir. Öğrencide hipernazalite olup olmadığının uygulamacı tarafından aletsel olmayan biçimde nasıl değerlendirilebileceği görüşülmüştür. Öğrenciden konuşma örneğini içeren bir ses kaydı alınmasına ve bu ses kaydı üzerinden dil ve konuşma terapistlerinden öğrencide rezonans sorunu olup olmadığına dair uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir (*Video kaydı, 02.04.2018*).

3.2.2.17. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (3.04.2018-6.04.2018)

03.04.2018-6.04.2018 tarihleri arasında öğrencilerle dil ve konuşma terapisi uygulamalarına devam edilmiştir. Şekil 3.17' de 3.04.2018-6.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi sürecinin döngüsü yer almaktadır. Araştırmacı 02.04.2018 tarihli geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda öğrenci motivasyonu için terapilerde neler yapılabileceğine hakkında bilgilere ulaşmak için kitap, makale ve internet sitesi kaynaklarını incelemiştir. 09.04.2018 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde bu konu hakkında bir sunu yapmıştır.



Şekil 3.17. 3.04.2018- 6.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Tablo 3.22’de 3.04.2018-6.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapilerinin özetleri verilmiştir.

Tablo 3.22. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (3.04.2018-6.04.2018)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Duru	3.04.2018	61’	Hava Durumu kitap İlkbahar ağacı yapma etkinliği.
Feyza	6.04.2018	50’	Parka giden iki çocuk hakkında sıralama kartlarını konuşma
Ayşe	6.04.2018	40’	/r/sesletim çalışmaları
Duru	6.04.2018	48’	Uçurtma uçuran iki çocuk hakkında sıralama

Araştırmacı artık Duru’nun terapisinde birden fazla etkinliği aynı anda yapmanın daha kolay olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, anne ve öğrenci kitaba baktıktan sonra ilkbahar ağacı yapmışlardır. Öğrencinin katılımını pekiştirmek için terapi esnasında öğrenci sorulara cevap verdiğinde araştırmacı Duru’ya çiçek, kelebek ve uğur böceği yapıştırma çalışmalarını vermiştir. Daha sonra da bu yapıştırma çalışmaları öğrenci, anne ve araştırmacı fon kartonundan terapi öncesi yapılmış olan ağaca yapıştırarak ilkbahar ağacı oluşturmuşlardır (*Araştırmacı Günlüğü, 03.04.2018*).



Görsel 3.19. *İlkbahar ağacı*

Araştırmacı Feyza’nın ortak dikkatinin bugün daha önceki terapilere göre oldukça iyi olduğunu gözlemlemiştir. Bu terapi için araştırmacı soruları çeşitlendirme ve çocuğun

dilini genişletmekte zorluklar yaşadığını yansıtmıştır. Feyza ile terapi sonunda Uykucu Max adlı bir oyun ile oynanmıştır ve Feyza oldukça keyif almıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 6.04.2018*).

Ayşe ile /r/ sesbirimini doğru sesletmek için bu hafta da çalışmaya devam edilmiş olup, öğrenci yine sesi doğru üretememiştir. Bu terapide öğrenciye çabasını pekiştirmek için her yaptığı deneme için kendine bir yıldız çizmesi söylenmiştir. Öğrencinin bu fikir hoşuna gitmiştir. Öğrenci böylece ne kadar deneme yaptığını görebilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 6.04.2018*).

Araştırmacı Duru ile bu hafta 6.04.2018 tarihinde de terapi gerçekleştirmiştir. Bu terapide rüzgarlı bir günde uçurtma uçuran iki çocuğun olduğu bir sıralamaya bakmışlardır. Araştırmacı kartlardan birini anneye vermiş onun devam etmesini istemiştir. Araştırmacı terapi bitiminde annenin bir önceki hafta telefonla kendisine gönderdiği mesajdaki videodan örnekler vererek öğrencinin dilini genişletmesi için örnekler vermiştir. Terapi esnasında anne ve Duru arasında geçen söyleşi şu şekilde gerçekleşmiştir (*Video kaydı, 6.04.2018, süre 17'*):

Anne: Ne yapıyorlar ne olmuş Duru: Kartta bir resmi gösterdi. Anne: Uçurtma değil mi gidiyorlar ipini almış nereye götürüyorlar? Duru: böyle ıı Anne: Tutuyo Duru: Tutuyo Araştırmacı: Zorlanıyor ama zor tutuyor dedi. Neden bak şapkasına noluyo? Anne: Şapkasına nolmuş?. Duru: (Anlaşılmıyor) Anne: Rüzgar mı var? Duru: Rüzgâr

3.2.2.18. Geçerlik komite toplantısı (09.04.2018)

Daha önceki geçerlik komitesinde alınan karar doğrultusunda araştırmacı öğrenci motivasyonu hakkında bir sunu hazırlamıştır. Motivasyonun başarı için önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Orhan-Özen, 2017).

Öğrenci motivasyonunu açıklayan tutum teorisi, amaç teorisi, öz-kararlılık teorisi (self-determination theory) gibi farklı teoriler bulunmaktadır (Anderman, Maehr ve

Midgley, 1999, s. 131-147). Araştırmacı yaptığı bu alan yazın araştırması sonucunda vardığı şu önerileri geçerlik komitesinde sunmuştur:

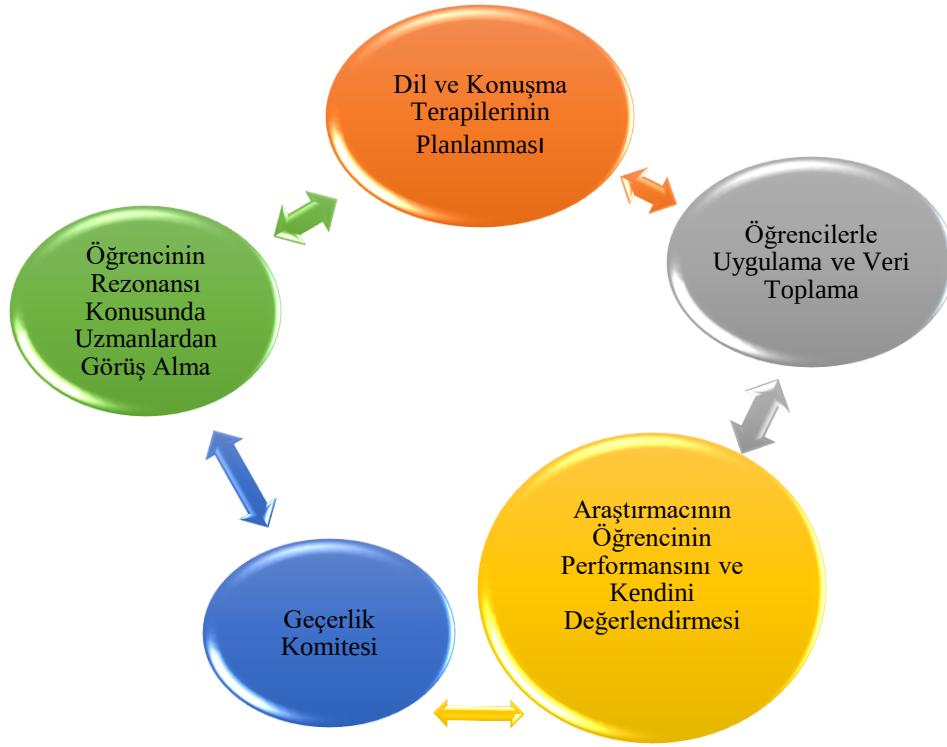
- Öz kararlılık teorisinden yola çıkarak Ali ve Ayşe’e bugün çalışma için bir çizelge seçelim ve süreye senin dikkat etmeni istiyorum. 15 dakika çalıştıktan sonra oyun molasını sen söyle gibi ifadelerle terapinin süresini kontrol etme, çalışma planına dâhil olma fırsatları verebilirim.
- Başarısını samimi ve gülümseyen biçimde överek öğrencinin terapiye katılımını dışsal bir motivasyonla destekleyebilirim.
- Başardığında konuşmasının daha iyi olacağını vurgulayarak içsel motivasyon geliştirmesi için destekleyici olabilirim.

Araştırmacı daha sonra öğrencileri sözel olarak pekiştirme için uzmanlar tarafından yazılmış blog bilgilerinden örnekler vermiştir. Geçerlik komitesinde araştırmacının bir sonraki komiteye kadar gerçekleştirdiği terapileri öğrenci motivasyonu açısından incelemesine ve terapilerde motivasyon için neye dikkat ettiğini günlüklerine yansıtmasına karar verilmiştir.

Ali’nin rezonans değerlendirmesi hala gerçekleştirilemediği için bir sonraki geçerlik komitesinde rezonans değerlendirmesinin sonuçlarının sunulmasına karar verilmiştir.

3.2.2.19. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (11.04.2018-30.04.2018)

12.04.2018-27.04.2018 tarihleri arasında çeşitli nedenlerden dolayı terapiler gerçekleştirilememiştir. 11.04.2018- 27.04.2018 tarihleri arasında araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin döngü Şekil 3.18’de verilmiştir. 30.04.2018 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi sonrasında araştırmacı Ali’nin konuşmasında hipernazalite olup olmadığı konusunda uzmanlardan görüş almıştır ve geçerlik komitesi üyelerine uzmanların görüşleri birebir görüşmeler yoluyla iletmiştir. Uzmanların 3’ü öğrencinin hipernazalite problemleri olmadığını ifade etmiştir. Bir uzman ise işitme kaybına bağlı olarak velofarengeal yanlış öğrenmeden kaynaklı bir rezonans sorunu olabileceği biçimindedir. Velofarengeal yanlış öğrenmede fizyolojik yapı yada kaslarda bir sorun olmamasına karşın kişi velofarengeal kapanmayı bazen tüm seslerde bazen de fonem spesifik olarak gerçekleştirememektedir (Ünal, 2011, s. 88).



Şekil 3.18. 11.04.2018- 27.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapilerin döngüsü

Tablo 3.23'te 11.04.2018-27.04.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi çalışmalarının özeti yer almaktadır.

Tablo 3.23. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (11.04.2018-27.04.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	11.04.2018	47'	Öğrenciden konuşma örnekleri toplama
Ali	25.04.2018	36'	/r/ sesletim çalışması
Emre	26.04.2018	42'	/f/ sesletim çalışmaları
Ayşe	27.04.2018	48'	/r/ sesletim çalışması

Bir önceki komite toplantısında Ali'nin rezonans sorunu olabileceği konuşulmuştur. Bu nedenle de araştırmacı dil ve konuşma terapistlerinden uzman görüşü almak 11.04.2018 tarihli dil ve konuşma terapisinde öğrenciden ses kaydı alınmıştır. Terapi bitiminde öğrencinin düşen motivasyonunu artırmak adına etkinlik zamanında araştırmacı ve öğrenci basketbol potasına top atma oyunu oynamışlardır. Araştırmacı etkinlik esnasında öğrencinin oldukça keyifli zaman geçirdiği gözlemlemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 11.04.2018*).

25.04.2018 tarihli terapide Ali'nin terapisinde /r/ sesletim çalışmasına devam edilmiş olup, öğrenci oyun zamanında basketbol oynamayı istediği için basketbol oynanmıştır (Video kaydı, 25.04.2018). Emre ile de bu hafta bir tek kart üzerinden sözcük başı pozisyonunda /ʃ/ sesbirimi çalışılmıştır (Video kaydı, 26.04.2018). Ayşe'nin 27.04.2018 tarihli terapisinde /r/ sesbirimini doğru sesletmesine yönelik denemeler gerçekleştirilmeye devam edilmiştir. /r/ sesbirimi için ünlü sestem sonra hece sonu pozisyonunda da denemeler gerçekleştirilmiştir. Ayşe bu terapide /r/ sesini doğru sesletememiştir (Video kaydı, 27.04.2018).

3.2.2.20. Geçerlik komite toplantısı (30.04.2018)

Ali için daha önce de karar verildiği gibi uzman görüşünün bir an önce alınmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak durumları konuşulmuştur. Araştırmacı komite toplantısı sonrası Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışan bir uzmanla iletişime geçerek öğrencinin ses kaydını izlemesini ve hipernazalite sorunu olup olmadığına dair görüş sunması istemiştir (Uzman görüşü video kaydı, 30.04.2018). Uzman dil ve konuşma terapisti dudak damak yarıklığı olan öğrencilerin değerlendirilmesi ve terapisti alanında uygulamalar gerçekleştirmektedir ve rezonans problemleri alanında uzmanlaşmıştır. Uzman dil ve konuşma terapisti öğrencinin ses kaydını dinledikten sonra görüşünü “çok bir rezonansa dair problemi olduğunu düşünmüyorum çocuğun. Ama bir artikülasyon hatası olduğu için için /r/ daki, işitme engellilerde velofarengeal disfonksiyon sınıflamasına baktığında velofarengeal yanlış öğrenmenin içerisinde bir şey var. Çok bir hipernazal duymadım. Ama bazen çocuk ağzını çok açmadan konuştuğu için bazen culdesac rezonansı o boğukluğu hissedebiliyorsun. Senin benim gibi pür bir rezonansı yok. Ama böyle bozukluk olabilecek kadar bozuklukta yok” biçiminde ifade etmiştir (Uzman görüşü video kaydı, 30.04.2018).

Uzman görüşü araştırmacının görüşü ile uyumaktadır. Araştırmacı da toplantıda öğrencinin hipernazalitesi olmadığını ifade etmiştir. Komite üyesi olan diğer uzman dil ve konuşma terapisti ile görüş farklılığı olduğu için komitede uzman görüşü alınması kararı çıkmıştır. Araştırmacı öğrencinin ses kaydını 3 uzmana daha iletmiş ve mail yoluyla görüş istemiştir.

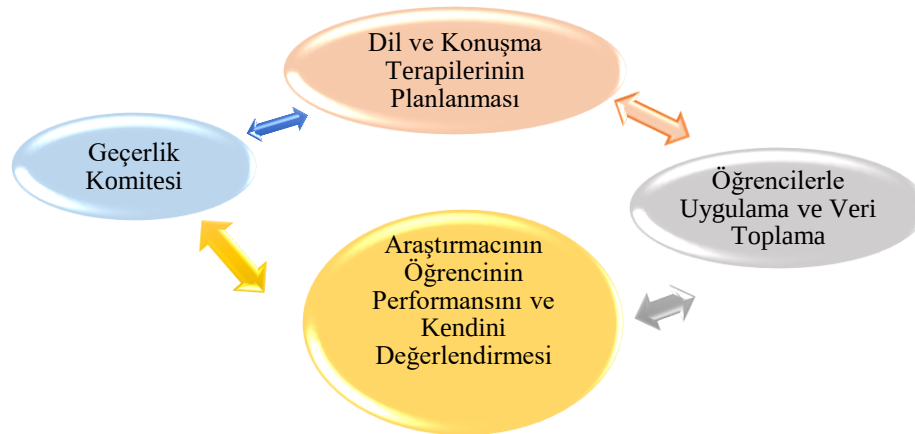
Uzmanlardan biri dudak damak yarıklığında dil ve konuşma terapisti alanında uzmandır ve bir üniversitede doktoralı öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Telefon

görüşmesinde öğrencinin işitme kaybına bağlı olarak velofarengeal yanlış öğrenmeden kaynaklı bir rezonans sorunu olabileceği şeklinde görüş sunmuştur (*Araştırmacı Günlüğü*, 18.05.2018). Diğer bir uzman da mail yoluyla “*Bu kişinin konuşması ve sesiyle ilgili fark edebildiklerim içinde hipernazaliteyle ilgili bir şey yok. Prozodide, ünlülerde, konuşma seslerinde bazı şeyler var gibi ama bunlar da hipernazaliteyle ilgili değil. Nazal seslerin olduğu heceler de bana çok iyi geldi ve cul de sac olmadığını düşündürdü.*” ifadeleriyle görüşünü bildirmiştir (*Mail Görüşmesi*, 13.05.2018). Benzer şekilde diğer bir uzman da “*çocukta rezonans sorunu olduğunu düşünmüyorum.*” diye görüşünü ifade etmiştir (*Mail Görüşmesi*, 14.05.2018).

Alınan tüm bu uzman görüşleri sonrasında araştırmacı öğrencinin rezonans sorunu olmadığına karar verilmiştir. Terapide bunun için ek bir uygulama yapmamaya karar vermiştir. Komite üyelerine de uzman görüşleri bildirilmiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 18.05.2018).

3.2.2.21. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (04.05.2018-31.05.2018)

Bu bölümde 2018 mayıs ayı boyunca gerçekleştirilen dil ve konuşma terapileri araştırma bulguları aktarılmıştır. Araştırmacı geçerlik komitesi kararı ile mayıs ayı sonunda dil ve konuşma terapilerini sonlandırmış ve öğrencileri değerlendirmeye başlamıştır. Şekil 3.19’ da 04.05.2019-31.05.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamalarının veri analizi sonucu ortaya çıkan döngüsü yer almaktadır. Araştırmacı bu döngüde de dil ve konuşma terapisi planlarını oluşturmuş, terapilerini gerçekleştirmiş ve kendi uygulamasını değerlendirmiştir.



Şekil 3.19. Dil ve konuşma terapilerinin döngüsü (04.05.2018-31.05.2018)

Tablo 3.24'te 4.05.2018 tarihinde gerçekleştirilen çalışmalar özetlenmiştir.

Tablo. 3.24. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (4.05.2018)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Duru	4.05.2018	47'	Nele Oyuncaklarını Topluyor kitabının resimlerini konuşma
Ayşe	4.05.2018	40'	/r/ sesbirimi çalışması

Duru'nun terapisinde evden getirdikleri bir kitabın resimleri konuşulmuştur. Araştırmacı soru sorduktan sonra cevabı beklemeye daha fazla dikkat etmesi gerektiğini günlüğüne yansıtmıştır. Anne sorularını çeşitlendirmekte zorlanmıştır. Genel olarak hep bildirim soruları sormuştur. “*Buralarda neler var. Kime sarılıyor? Kime sarılmış?*”. Öğrencinin dikkat süresi kısa olduğu için araştırmacı terapi sonunda anneye birlikte kitap resimlerine bakarken 20 dakikayı geçmemesini söylemiştir. Çocuğun cümlelerini alıp genişletme yapmanın önemli olduğunu vurgulamıştır (*Video kaydı, 4.05.2018, Araştırmacı Günlüğü, 4.05.2018*).

Ayşe'nin /r/ sesbirimini bu seansta da izole olarak üretememiştir. Ayşe son 10 dakika origamiden yaptıkları şekille oynamak istedikleri için araştırmacı ve Ayşe onunla oynamışlardır (*Video kaydı, 4.05.2018*).

Tablo 3.25'te 9.05.2018 ve 10.05.2018 tarihinde öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi çalışmaları özetlenmiştir. O hafta terapilere Ali ve Feyza gelmiş, diğer öğrenciler ise gelmemişlerdir.

Tablo 3.25. *Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (9-10.05.2018)*

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	09.05.2018	56'	/r/ sesletim çalışması
Feyza	10.05.2018	57'	Yağmurlu Bir Gün kitabının resimlerini konuşma

Ali'nin terapisinde /r/ sesletim çalışmalarına devam edilmiştir. Öğrenci sesi bu terapide de doğru sesletememiştir. Son 15 dakikada öğrenci ve araştırmacı karşılıklı oyun oynamışlardır. Öğrenci bu oyunun kurallarını okumuş ve “*Mesela kart seçiyorsunuz beyaz oyuncak çıkıyor bunu alacaksınız diyor sonra onu almaya çalışıyoruz. Çok hızlı şekilde almamız gerekiyor çünkü korkutabiliyormuş şey.*” şeklinde anlatmıştır. Araştırmacı

“Kim kazanıyor bunu? ” diye sorduğunda, Ali “Çok yıldız toplayan kazanıyor.” diye cevap vermiştir (*Video kaydı, 9.05.2015, süre, 42’*).

Araştırmacı Feyza ile yapılan terapide daha fazla tahmin sorusu sorduğunu, artık neden sorusunu da kullanması gerektiğini günlüğüne yansıtmıştır. Kitap resimlerini konuşurken öğrencinin dikkatini toplamada zorluk yaşamıştır. Bu nedenle de öğrencinin cevapları genelde tek sözcüklü olmuştur (*Araştırmacı Günlüğü, 10.05.2018*).

Duru’nun annesi 8.05.2018 tarihinde araştırmacıya video göndermiş ve Duru çok konuşmadığı için kendisinin çok konuştuğunu ifade etmiştir. Buna dikkat edeceğini yazmıştır (*Birebir görüşme, 8.05.2018*).

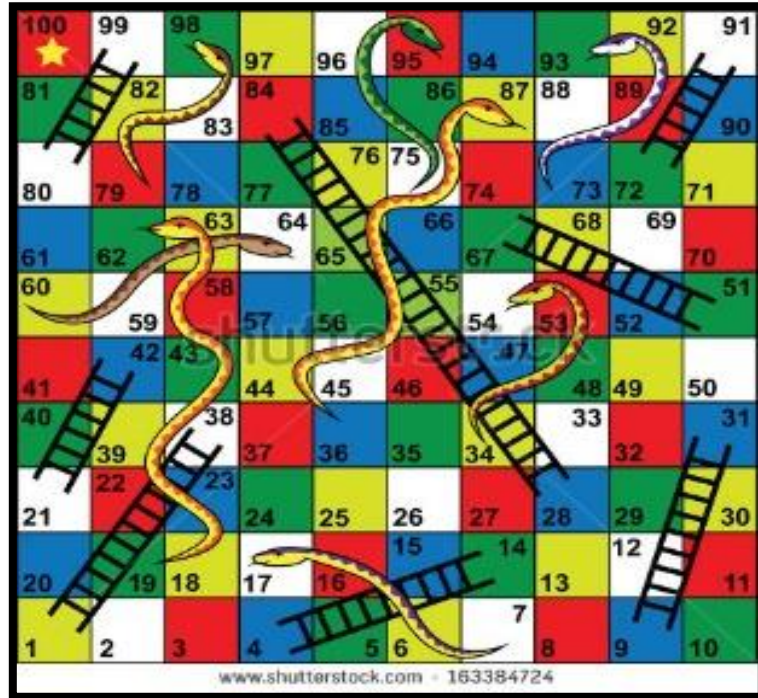
Tablo 3.26’da 16.05.2018-18.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi çalışmaları verilmiştir. 16.05.2018-18.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen terapiler öncesinde de her hafta olduğu gibi araştırmacı planlarını yazmış, materyallerini belirlemiştir. Terapi sonrası planlarına kendi ve öğrenciler hakkındaki değerlendirmelerini yazmıştır.

Tablo. 3.26. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (16-18.05.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	16.05.2018	35’	/r/ sesletim çalışması
Emre	17.05.2018	43’	/ğ/ sesbirimi çalışması
Duru	18.05.2018	50’	Hareketli Makineler adlı kitabın resimlerini konuşma
Feyza	18.05.2018	90’	Sıralı karta bakma
Ayşe	18.05.2018	39’	/r/ sesletim çalışması

Ali’nin terapisinde “yılanlar ve merdivenler” adlı bir oyun eşliğinde çalışılmıştır (Görsel 3.20). Oyunda öğrenci ve uygulamacı sırasıyla kart çekmişlerdir ve kartta yazan sayı kadar ilerlemişlerdir. Öğrenci kartta yazan sayı kadar /r/ sesbirim denemesi yapmıştır. Oyun basit ve karmaşık olmayan bir oyundur ve terapi esnasında oyun eşliğinde çalışınca öğrencinin daha çok motive olduğu gözlenmiştir. Aynı oyun Ayşe’nin terapisinde de kullanılmıştır. Ayşe de terapiyi oyun eşliğinde gerçekleştirmekten keyif almıştır. Araştırmacı terapi esnasında dikkati çok dağıtmayacak ve terapi akışına uygun etkinliklerin faydalı olduğunu günlüğüne yansıtmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 16.05.2018; Video Kaydı, 16.05.2018- 18.05.2018*).

Emre'nin terapisinde sesletim denemeleri oyun eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı daha önceki bazı terapilerde olduğu gibi öğrenciden oyunun kurallarını anlatmasını istemiştir. Emre “zar gibi şey yapıyoruz. Böyle sayılar yazıyoruz sonra atıyoruz mesela 3 çıktı. Sonra birden başlıyoruz 1,2,3. Sonra buraya geldiğimizde merdiven çıkınca merdivenle çıkıyoruz. 14’e geliyoruz... merdivenle çıkıyoruz yukarı” ifadeleriyle oyunu anlatmıştır. Araştırmacı oyunu oynarken /t/ sesbiriminin olduğu sözcüklerle cümleler kurmasını istemiştir. Emre “ben bir yeri tamir etmek için tamir aletleri aldım” cümlesinde ve Ankara’ya gitmek için tren bileti aldım” cümlelerinde ve kurduğu diğer cümlelerde /t/ sesbirimini doğru sesletmiştir (Video kaydı, 17.05.2018, süre, 4’).



Görsel 3.20. Yılanlar ve merdivenler (www.shutterstock.com)

Araştırmacı Duru'nun terapisinde telefon mesajı yolu ile Duru'nun annesinden okulda işlenen konu hakkında bilgi almıştır. Okulda haftanın konusu taşıtlar olduğu için araştırmacı Hareketli Makinalar adlı bir kitabı seçmiş ve dil ve konuşma terapisi planını oluşturmuştur. Daha sonra anne, Duru ve araştırmacı birlikte kitapta yer alan taşıtlar hakkında konuşmuşlardır. Terapiye başlamadan önce günleri konuşurken araştırmacı “pazartesi yazıyor” burada demiştir. Sonra deyip beklemiştir. Duru “salı” diye devam

etmiştir. Perşembeden sonra gösterince “cuma” diye cevap vermiş, diğer günleri ise karıştırmıştır. Araştırmacı bugün hava nasıl diye sorduğunda Duru “yağmur yağıyor” demiştir. Terapiye gelmeden önce yağmur yağdığı için Duru’nun cevabı hava durumuna uygundur (Video Kaydı, 18.05.2018).

Feyza’nın terapisinde, anne ve Feyza kek yapma hakkında sıralama kartına bakmışlardır. Anne “Hamuru yaptıktan sonra ne yapıyorlar” diye sorduğunda Feyza “yiycez” diye cevap vermiştir. “Yiycez” sonra diye tekrar etmiştir annesi. Annesi “bu ne” diye sorduğunda, Feyza “kek” diye cevap vermiş annesi “kek kalıbı” diye düzeltmiştir. Feyza “kek kalıbı koyucuz” deyince annesi “koyuyorlar” diye düzeltmiştir. Annenin çocuğun dilini genişletmede daha fazla çaba göstermesi gerektiği fakat dilbilgisel açıdan düzeltmelere dikkat ettiği bu örnekte görülmektedir. Araştırmacı bu terapide Feyza’nın neden sorusunu anladığını ve cevap verme konusunda desteklenirse cevap verebileceğini gözlemlemiştir. Anneye evdeki söyleşilerde neden sorusunu da kullanmasını söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 18.05.2018; Video kaydı, 18.05.2018).

Tablo 3.27’de 23.05.2018-25.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamaları özetlenmiştir. Araştırmacı terapiler öncesi öğrenciler için terapi planlarını yazmış ve materyallerini hazırlamıştır.

Tablo 3.27. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (23-25.05.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	23.05.2018	59’	/r/ sesletim çalışması
Emre	24.05.2018	47’	/f/ sesbirimi çalışması
Duru	25.05.2018	39’	Çocuk dergisinde otobüsle ilgili bir sayfaya bakma, otobüs kartları ile eşleme oyunu
Feyza	25.05.2018	74’	Mevsimler hakkında bir puzzle yapma, ayları ve günleri konuşma.
Ayşe	25.05.2018	43’	/r/ sesletim çalışması

Ali de daha önce oynadığı yılanlar ve merdivenler oyununu “Bir tane seçiyorum kâğıtlarda sayılar yazıyor en genç oyuncu onları karıştırarak alıyor. Sonra üzerinde mesela 38 çıktı. ... 5 çıktı 5’ e kadar ilerliyor ama 3 çıksaydı 3’te merdiven var. O zaman yüksek sayıya çıkıyor. Sonra 100’e kadar giden kazanıyor. Mesela 2 çıktı 2’de bu çıktı burda yılan var. Yılan bizi indiriyor. O zaman kuyruğu nereye kadar o zaman indiriyor”

ifadeleri ile anlatmıştır. Araştırmacı son cümle üzerine “Yılanın kuyruğuna kadar iniyoruz” düzeltmesini yapmıştır (*Video kaydı, 23.05.2018, süre 10-15*’).

Ali: Sonra mesela burda aşağı inmek yok yukarı çıkmak var.

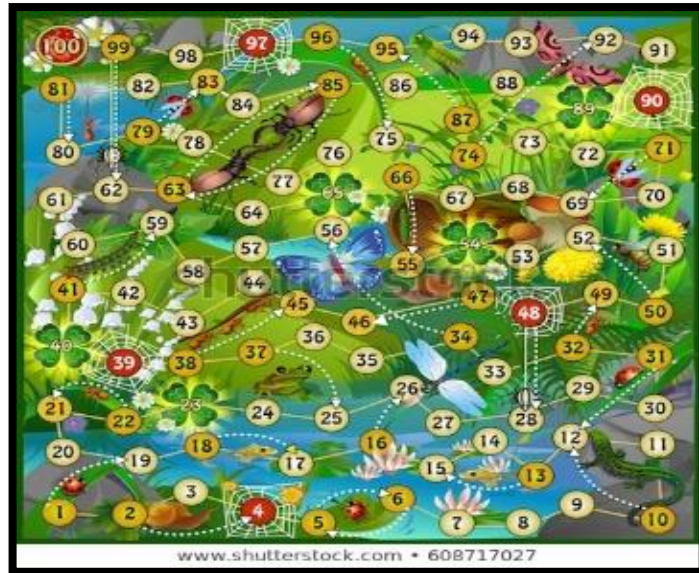
Araştırmacı: Nerde?

Ali: Yani şurdan aşağı.

Araştırmacı: Merdivenden aşağıya inmiyorsun onu diyorsun.

Öğrencinin oyunun kurallarını doğru biçimde anlatabildiği gözlenmiştir. Daha farklı etkinlikler, oyunlar ile dil becerisi doğal biçimde desteklenirse faydalı olacağını araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 23.05.2018*).

Emre ile benzer bir oyun oynanmıştır ama kuralları önceden belirlenmeyerek Emre ile yazmak amaçlanmıştır (Görsel 3.21). Terapide araştırmacı öğrenciye oyun kuralını birlikte yazmayı önermiştir. Emre ile birlikte oyunun kurallarını konuşmuşlardır. Araştırmacı bunun öğrenci açısından bir gelişme olduğunu yansıtmıştır. İlk başlarda öğrenci oyun kurallarını anlatmada öğrenci güçlük yaşarken artık oyun kuralı oluşturarak söyleşiyi devam ettirebilmektedir (*Araştırmacı Günlüğü, 24.05.2018; Video kaydı, 24.05.2018, süre, 6*’).



Görsel 3.21. Zarla oynanan bir oyun (www.shutterstock.com)

Oyun kuralı yazarken uygulamacı ve öğrenci arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

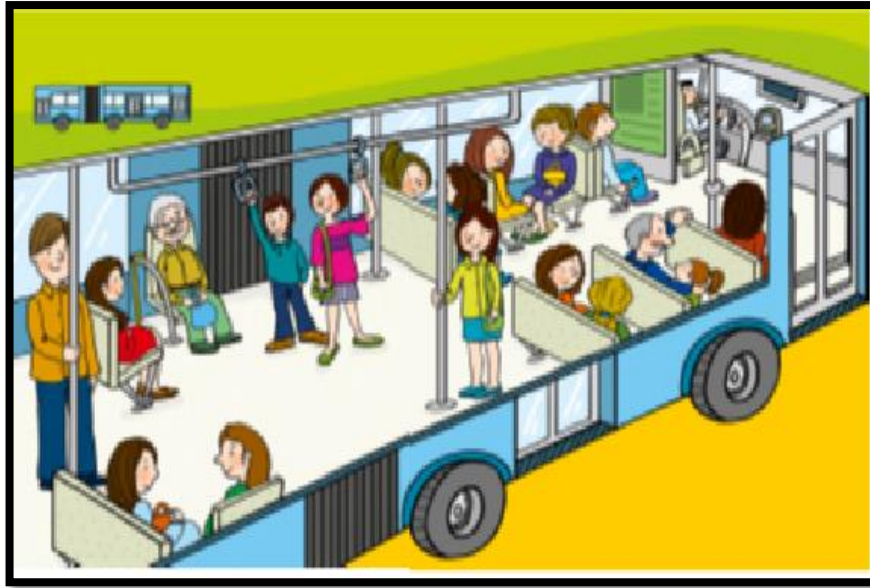
Araştırmacı: bir tane kural söyle bana nasıl bir kural olabilir.
Emre: şey böyle örümcek ağlarına yakalanan 3 adım geriye gidiyor.
Araştırmacı: Evet başka. Yonca var mesela ne olabilir yonca?
Emre: yonca olursa 4 adım ileri
Araştırmacı: tamam nasıl yazmam gerekiyor bunu
Emre: yoncaya gelirse
Araştırmacı: gelirse ya da gelen kişi diyelim istersen
Emre: yoncaya gelen kişi 4 adım ileri gider.
Araştırmacı: örümceğe yakalanan örümcek ağıydı bu örümceğe yakalanan noluyor örümceğe yakalanan
Emre: örümceğe nasıl yakalanacak yani
Araştırmacı: 62 ye gelen ya da bak burda 28 e gelen örümceğe yakalanmış oluyor. Başka örümcek yok.
Emre: o zaman yakalanırsa şey mi yapacak?
Araştırmacı: napsın sen söyle
Emre: yakalanan 5 adım geriye gitsin.

Benzer şekilde Ayşe ile de aynı oyun oynanmış (*Görsel. 3.19*) ve aşağıdaki kuralları terapist ve öğrenci ile birlikte yazılmıştır. Ayşe diyalogda görüldüğü gibi kural yazmada zorlanmıştır. Kuralları birlikte tamamlamış ve oynayabilmişlerdir (*Video kaydı, 25.05.2018, süre, 2'*).

Ayşe: örümcek ağları olursa
Araştırmacı: kaç adım geri gitsin
A: o zaman bu örümcek ağları şey yaparsa bi daha baştan yapmak...
Araştırmacı: Baştan olmaz çok olur iki adım ya da üç adım geri gidebilir örümcek ağına takılan.
A: yani takılırsa geri gitsin
Araştırmacı: en başa giderse olmaz oyun bitmez çok uzun sürer sıkıcı olur. Sen kuralı söyle ben yazayım. Örümcek ağına takılan kaç adım geri gitsin sen söyle ben yazayım.
A: 5
Araştırmacı: örümcek ağına takılan ne yazayım
A: 5 adım daha çok şey
Araştırmacı: evet 5 adım geri gidecek. Evet başka ne var yoncaya gelen kaç adım ileri gitsin. Yonca mesela şans demek.
A: şans oluyorsa 10 adım gitsin

Duru ile terapide genelde sıralama kartı ve kitap resimleri konuşulmuştur. Araştırmacı farklılık olsun diye taşıtları anlatan bir çocuk dergisi getirmiştir. Öğrenci ile

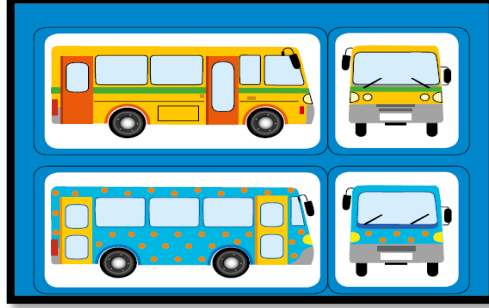
dergideki otobüs sayfalarına bakmışlardır. Bu hafta da devam ettiği anaokulunda taşıtlar konusu işlenmektedir. Öğrenci annesi ile birlikte ÖERM’e gelirken servis kullandıkları ya da yürüyerek geldikleri için belediye otobüsünü çok kullanmamıştır. Duru geçen haftalarda şehirlerarası yolculukta kullandıkları otobüsü hatırlayarak onunla ilgili bilgi vermeye çalışmıştır. Öğrencinin daha önceki yaşantılarının dil gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir. Araştırmacı belki anneye daha önceden hangi taşıtları sıklıkla kullandıklarını sormasının ve daha fazla destekleyici materyal kullanarak öğrencinin anlamasını kolaylaştırmasının daha iyi olacağı biçiminde günlüğüne yansıtma yapmıştır (*Araştırmacı Günlüğü*, 25.05.2018; *Video kaydı*, 25.05.2018). Resmi konuşurken araştırmacı “*dede hasta olmuş nereye gidiyor diye sormuştur?*” Duru cevap vermeyince hastaneye mi gidiyor okula mı gidiyor? Diye ipucu vermiştir. Duru “*hayır okula gitmiyor*” demiştir. Araştırmacı hastaneye gidiyor demiştir. Duru “*hastaneye gidiyor*” diye tekrar etmiştir (*Video kaydı*, 25.05.2018, süre 12’).



Görsel 3.22. Otobüs hakkında dergi sayfası-1 (Tübitak e-dergi arşivinden alınmıştır).

Dergiye bakmayı bitirdikten sonra da izleyen etkinlikte uygulamacı, anne ve öğrenci yine aynı derginin etkinliği olan otobüsleri renklerine göre eşleme oyunu oynamışlardır. Duru renkleri karıştırdığı için uygulamacı etkinlikte renklere de dikkat çekmiştir (*Video kaydı*, 25.05.2018). Duru ile gerçekleştirilen terapide kullanılan

eşleştirme oyununa örnek Görsel 3.23’te verilmiştir. Duru eşleştirme oyununu oynarken keyif almıştır (*Araştırmacı günlüğü, 25.05.2018*).



Görsel 3.23. Otobüs eşleme kartı (*Tübitak e-dergi arşivinden alınmıştır*).

Feyza ile terapide farklı bir materyal kullanılması amaçlanmıştır. Mevsimler hakkında 8 farklı 6’lı yapbozun olduğu bir yapbozla çalışılmıştır. Feyza günlerin sırasını karıştırırsa da isimlerini sayabilmiştir. Yaz ve ilkbahar hakkındaki yapbozlar hakkında söyleşi gerçekleştirildikten sonra öğrenci sıkıldığı için diğer yapbozlara bakılmamıştır. Araştırmacı öğrencinin yapbozla oynamayı sevdiğini ve seçilen materyalin öğrencinin ilgisini çektiği günlüğüne yansıtmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 25.05.2018; Video kaydı, 25.05.2018*).

Tablo 3.28’de 30.05.2018-31.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo. 3.28. Dil ve konuşma terapisi uygulamaları (30-31.05.2018)

Öğrenci	Tarih	Süre	Terapide yapılan çalışmalar
Ali	30.05.2018	45’	/r/ sesletim çalışması
Feyza	31.05.2018	62’	Resimdeki hataları bulma etkinliği
Emre	31.05.2018	52’	/t/ sesbiriminin sesletimini değerlendirme

Ali’nin terapisinde /r/ sesletim çalışmalarına devam edilmiştir. Bir önceki hafta oynanan oyundan keyif aldığı için yine yılanlar ve merdivenler oyunu eşliğinde çalışılmıştır (*Araştırmacı Günlüğü, 30.05.2018; Video kaydı, 30.05.2018*).

Feyza'nın terapisinde araştırmacı öğrencinin hoşlanabileceğini düşündüğü bazı resimler getirmiştir. Bu resimlerde bazı mantıksal hatalar bulunmaktadır. Feyza ile neyin yanlış olduğunu neden sorusu eşliğinde çalışarak öğrencinin neden sorusuna verdiği cevapları gözlemlemeyi amaçlamıştır. Feyza'nın kitap ve sıralı kartlar hakkında konuşmaktan sıkılması da araştırmacının farklı materyal seçiminde etkili olmuştur. Araştırmacı anneye bu derste kullanılan materyalleri indirdiği sitenin adını vermiş ve farklı materyaller de bulabileceklerini söylemiştir (*Araştırmacı Günlüğü*, 31.05.2018; *Video kaydı*, 31.05.2018).



Görsel 3.24. Mantıksal hataları bulma çalışması için kartlar.

Emre bu hafta yine yılanlar ve merdivenler adlı oyunu oynamak istemiştir. Araştırmacı oyunun kurallarını anlatmasını istediğinde Emre “*Bir yılan yediğinde bizi yılanın kuyruğu nerede bitiyorsa oraya geri dönüyoruz*” demiştir. Bu ifade öğrencinin oyunu olabildiğince ayrıntılı ve anlaşılır anlatma çabasını göstermektedir (*Video kaydı*, 31.05.2018, süre 10’).

Araştırmacı bu terapide kendini videoda izledikten sonra ilk terapiye başladığı zamanlardakine göre daha rahat bir tavır içinde olduğunu yansıtmıştır (*Araştırmacı Günlüğü*, 31.05.2018; *Video kaydı*, 31.05.2018). Araştırmacının olumlu tavırları öğrencinin de terapide daha rahat ve motive olmasını sağlamaktadır. Öğrenci /tʃ/ sözcük düzeyinde doğru üretebilmektedir. Tablo 3.29’da öğrencinin terapi esnasında doğru üretebildiği sözcüklerden bazıları yer almaktadır.

Tablo 3.29. Emre’nin /tʃ/ sesbirimi doğru ürettiği sözcükler

HBSB	HBSİ	HSSİ	HSSS
Çöp	Uçak	Ağaçlar	Geç

Tablo 3.29. (Devam) *Emre'nin /f/ sesbirimi doğru ürettiği sözcükler*

Çadır	Çiçek	Büyüteçle	Biç
Çilek	Bıçak		Kaç
Çanta	Küçük		Havuç
Çikolata			
Çember			

3.2.2.22. Geçerlik komite toplantısı (30.05.2018)

Tez izleme toplantısında uygulamacı daha önce sunduğu raporun hakkında bilgilendirme yapmış ve öğrenci amaçlarını neye göre seçtiği konusunda bilgi vermiştir. Geçerlik komitesinde (*Geçerlik komitesi ses kaydı, 30.05.2018*):

- Öğrencilerin son değerlendirmelerinin yapılmasına ve terapilerin sonlandırılmasına karar verilmiştir.
- Öğrencilerin 2018 Eylül ayında tekrar değerlendirmelerinin yapılarak gelişimlerinin takip edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.30. *Öğrencilerle uygulama sürecinde gerçekleştirilen toplam dil ve konuşma terapisi sayısı*

Öğrencinin Adı	Toplam Bireysel Dil ve Konuşma Terapi Sayısı
Ayşe	12
Ali	15
Emre	14
Duru	14
Feyza	10

Tablo 3.30'da verildiği üzere araştırmacı değerlendirme seansları dışında her öğrencilerle toplamda 65 bireysel dil ve konuşma terapisi destek hizmeti gerçekleştirmiştir. Öğrenciler bazı haftalarda hastalık, şehir dışına çıkma gibi nedenlerle terapilere katılamamışlardır. Araştırmanı planına uygun olarak haziran ve temmuz ayında öğrencilerin değerlendirmeleri tamamlanarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.3. Öğrencilerin Değerlendirmeleri

Öğrencileri için edinilen amaçların da onaylanması ile BEP amaçları doğrultusunda 1.06.2018 kadar terapiler sürdürülmüştür. 12.07.2018 tarihine kadar öğrencilerin son değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Ali'nin değerlendirmesi

Yapılan son değerlendirme sonucunda Ali'nin doğru sesletmesi hedeflenen /r/ sesbirimini gerçekleştirilen denemelerde doğru biçimde sesletemediği görülmüştür (*Değerlendirme videosu kaydı, 13.06.2018*). Son maket yapma etkinliğinde maket yapma öncesi talimatları okuyup anlatmasını istediğimde “*nce tahtaları ahşap panelden parmaklarımızla ayıracağız*” “*Sonra da arka resmine bakarak yapcaz fikir sahibi oluruz*” cmleri ile bir etkinliğin nasıl yapılacağını anlatan ifadeler kullanmıştır. Öğrenci yeni karşılaştığı bir etkinlikte araştırmacının detayları bilmek isteyeceğini düşünerek anlatımını buna göre düzenlemiş ve detaylı anlatmaya çalışmıştır. Öğrenci /r/ sesbirimini doğru üretmiyor olmasına karşın yaklaşık bu 5 aylık süreçte bu sesbirim hakkında farkındalığı artmış ve sesin yeri ve biçimi konusunda bilgi edinmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 13.06.2018*).

Ali'nin rezonansının tekrar değerlendirilmesi için Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DİLKOM) bir uzman dil ve konuşma terapisti ile birlikte Nazometre cihazı ile değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarını araştırmacı ve uzman dil ve konuşma terapisti birlikte kontrol etmişlerdir. Ali'nin herhangi bir rezonans sorunu olmadığı görülmüştür. Daha sonra /r/ sesini doğru sesletip sesletemediğine de iki uzman tekrar bakmış ve doğru sesletemediğine karar vermişlerdir (*Video, 20.06.2018*).

3.3.2. Ayşe'nin değerlendirmesi

Ayşe ile /r/ sesbirimi çalışılmış olup yapılan son değerlendirme seansında /r/ sesbirimini izole biçimde doğru üretemediği görülmüştür. Terapilerin sona ermesi üzerine anne eylül ayında terapi almaya devam etmek istediğini bildirmiştir. Bunun zerine araştırmacı iletişim kanallarını her zaman açık tutacağı ve yardımcı olacağını kendisine iletmiştir (*Günlük, 8.06.2018*). Araştırmacı terapilerin sonunda etkinlik ya da oyun esnasında dilin diğer alanlarını da desteklemeye çalışmıştır (*Günlük, 8.06.2018*). Anneye de evde birlikte gerçekleşen sohbetlerin bu yönde olması yönünde süreç boyunca öneriler sunulmuştur.

3.3.3. Emre'nin değerlendirmesi

Emre'nin genelleme açısından bakıldığında spontan konuşmada nadiren /t/ sesbiriminde hatalar yaptığı görülmüştür genel olarak doğru kullandığı görülmüştür (*Video kaydı, 31.05.2018, 3'*). En son değerlendirmede /t/ sesbirimini sözcüklerde tüm pozisyonlarda %100 doğrulukta üretebildiği görülmüştür. Terapilerin sonlanması nedeniyle /t/ sesbiriminin cümle düzeyi çalışmalarına devam edilememiştir. Araştırmacı aileye temmuz sonuna kadar /t/ sesbiriminin genellemesi için devam edebileceklerini iletmiş fakat aile köyde olacaklarını servis olmazsa gelmeyeceklerini bildirmiştir. Uygun koşullar oluşmadığı için gibi haziran ayında terapiler sonlandırılmıştır (*Günlük, 28.06.2018*).

Emre'nin terapilerinde çeşitli oyunların kuralları hakkında sohbet ederek dilin kullanımbilgisi alanının gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların öğrencinin dil gelişimine katkılar sunduğu düşünülmektedir (*Araştırmacı günlüğü, 31.05.2018*).

Ali ile gerçekleştirilen değerlendirme esnasında Emre' de ortamda bulunduğu için uzman dil ve konuşma terapistinden Emre'nin konuşmasında rezonans konusunda teyit amaçlı uzman görüşü alınmış herhangi bir sorun görülmediği için Nazometre uygulaması gerçekleştirilmemiştir (*Video, 20.06.2018*).

3.3.4. Duru'nun değerlendirmesi

Duru'nun terapilerinde son değerlendirmede olumsuzluk ekini tekrar edebildiği görülmüştür. Annenin....(odası) tamlayan ekini kendiliğinden kullandığı görülmüştür. İki sözcüklü basit cümleleri az sıklıkta kullanmaktadır (*Video kaydı, 3.07.2018*). İlk başta tüm hayvan isimlerinin yerine seslerini kullanırken terapi sonunda *kedi, köpek, inek, at, civciv* sözcüklerini öğrenmiştir. Hava durumuna dair *yağmur, yağmur yağıyor, kar yağıyor, güneş,* ifadelerini kendiliğinden kullanmaya başlamıştır fakat bazen karıştırmaktadır. Haftanın günlerinin sırasını karıştırmakla beraber her bugün günlerden ne sorusunu anlamaya başlamıştır (*Video kaydı, 3.07.2018*). Özel eğitim ğretmeni ile konuşulduğunda son zamanlarda çok açıldığını ve iyi bir gelişim gösterdiğini ifade etmiştir (*Günlük, 3.07.2018*). Olumsuzluk ekini oyun etkinliği ve söyleşiler esnasında kullanmaya başlamıştır "*Olmuyo*" (*Video kaydı, 12.07.2018, s. 2'*). Anne terapilerin faydasını "*davranışı aşmıştım ama bu zordu (dil gelişimi) ok faydalı oldu*" şeklinde

memnuniyetini ifade etmiştir (*Video kaydı, 12.07.2018*). Duru’nun dil ve konuşma terapilerinde iki sözcüklü cümlelerin artırılması ve üç sözcüklü cümle kullanımına yönelik çalışmaların devam etmesi gerekmektedir (*Günlük, 12.07. 2018*). İki sözcüklü cümle kullanımına yönelik son değerlendirmedeki oyun etkinliği esnasındaki doğal dil örnekleri şunlardır:

Anne: Nereye gidiyorsun? Duru: Doktora Araştırmacı: Hastaneye gidiyorsun doktorlar var orda. Anne: Nesi var Pepe’nin? Duru: Hasta oldu (<i>Video kaydı, 12.07.2018, 18’</i>).

Son haftalarda anasınıfındaki konuyla paralel olarak taşıtlar üzerinde durulmuştur. Son değerlendirmede taşıtlardan sadece arabayı kendiliğinden söylemiş ambulans, otobüs, itfaiye arabasını tekrar etmiştir (itfaiye olarak) (*Video kaydı, 12.07.2018, s. 32’*).

Duru’nun RAM raporunda gelişimsel dil modülü bulunmaktadır ve yeni raporda da bulunmaktadır. Anne bu durumu dün RAM’a gittik “*Dil terapisti verdi. İhtiyacı var dediler.*” diye ifade etmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasının bitiminde Duru kurumda çalışan dil ve konuşma terapistinden dil ve konuşma terapisi hizmeti almaya devam etmiştir.

3.3.5. Feyza’nın değerlendirmesi

Feyza’nın yaklaşık 2 aylık bir süre düzenli çalışmıştır. Bu süre içinde uzun dönemli 3 ve üzeri sözcüklü cümlelerinin artması, olumsuzluk ekini kullanması, çoğul ekini, mişli geçmiş zaman ekini kullanmasıdır. Gelecek zaman ekini kullanabilmesine rağmen bazen karıştırdığı için söyleşiler esnasında sıklıkla vurgulanmaya çalışılmıştır. Feyza terapi sonunda olumsuzluk ekini doğru kullanabilmektedir. Doğal söyleşiler esnasında genelde 2 sözcüklü basit cümlelerle cevaplar vermektedir. 3 sözcüklü cümleleri tekrar edebilmekte ve kullanabilmektedir fakat sıklığının 2 sözcüklü cümlelere göre daha az olduğu gözlenmiştir (*Video kaydı, 12.06.2018*).

Anne: “*Doktora neden gitti Çağlar?*” Feyza: “*Hasta oldu.*” örneğinde görüldüğü gibi basit neden sonuç ilişkisi kurabileceği soruları yanıtlamaya başlamıştır (*Video kaydı, 12.06.2016, 29’*).

Araştırmacı anne ve babanın olduğu bir oturumda anne ve babaya Feyza'da ne gibi değişiklikler gözlemlediniz terapinin ne tür katkıları olduğu sorusunu sorduğunda, anne “...Tabi ki faydası oldu. Hani olumsuzluk ekini önceden yaptı yok diyordu şimdi şımardığı zaman söylüyor. Onun haricinde olmadı, yapmadı baya...” Baba “sistemik hale geliyor konuşması önceden daha şeyken sizin müdahalenizle zamanla sistematik hale geliyor” şeklinde cevap vermiştir. Sonra da “zaman kavramı az buçuk işte mevsimler olsun geceyi gündüzü onları daha güzel söylüyor...” “Hava yağmurlu bozuk işte kar deyince kış onlar gelişti. Yani cümle mesela iki kelimelik cümleden daha fazla cümlelere geçti” şeklinde devam etmiştir (Video kaydı, 28.06.2018). Annenin ifade ettiği gibi mevsimler konusunda farkındalık gelişmiştir ama daha önceki bir terapide yaz tatilini anlatan bir kitapta “bu hangi mevsim” diye sorulduğunda Feyza “ilkbahar” demiştir (Video Kaydı, 12.06.2018, 15'). Bu anlamda terapiler içinde zaman zaman vurgulanan mevsimler hakkında öğrenci farkındalık gelişmiştir fakat tam olarak öğrenmemiştir.

3.4. Öğrencilerin İzleme Amaçlı Tekrar Değerlendirilmesi

Öğrenciler 30.05.2018 tarihli komitede kararlaştırıldığı üzere Ekim-Kasım 2018 tarihlerinde tekrar değerlendirilmişlerdir.

3.4.1. Ali'nin izleme değerlendirmesi

Ali'nin 18.10.2018 tarihli değerlendirmede de /r/ sesbirimini izole olarak doğru sesletemediği belirlenmiştir (Video, 18.10.2018). Anneye telefon mesajı yoluyla yapılan değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.2. Ayşe'nin izleme değerlendirmesi

Ayşe'nin izleme değerlendirmesi ÖERM'de dersinin olduğu bir saatte gerçekleştirilmiştir. Ayşe değerlendirme öncesi evden getirdiği ödevleri gösterip çok ödevi olduğunu anlatmıştır. Bunun üzerine araştırmacı değerlendirmenin öğrencinin çok vaktini almayacak şekilde yapılmasına özen göstermiş ve terapilerde ağırlıklı olarak çalıştıkları /r/ sesinin sesletimi alanında değerlendirme yapmıştır. Öğrencinin /r/ sesbirimini doğru üretemediği görülmüştür. Öğrenci değerlendirme esnasında /r/ sesbirimini doğru üretebilmek için çaba göstermiştir. Dilini doğru yere koymaya ve

biçimi gerçekleştirmeye gözlenmiştir (*Video kaydı, 18.10.2018*). Anneye telefon mesajı yoluyla yapılan değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.3. Emre'nin izleme değerlendirmesi

Emre'nin değerlendirmesinde /t/ sesbirimini cümle düzeyinde doğru ürettiği görülmüştür. /k/-/t/ sesbirimlerinin yan yana geldiği atkı sözcüğünde hatalı üretmesi üzerine araştırmacı uyarınca düzelmiştir. Değerlendirme esnasında sınıfta bulunan işitme engelliler öğretmeni “*sözcük sonunda daha güzel kullanıyor ama bazen hani kendisi fark edip düzelttiği de oluyor ben bazen böyle yapıyorum hiçbir tepki vermeden sadece göz ilişkisi ile bile yanlış söyledin düzeltebilirsin mesajını veriyorum kendisi düzeltiyor*” diye yorumda bulunmuştur. Emre spontan konuşma esnasında *gitti, gitmedi, futbol, tren* sözcüklerinde /t/ sesbirimini doğru üretmiştir. /t/ sesbiriminin farklı pozisyonlarda bulunduğu sözcüklerin araştırmacı resmini göstermiş ve cümle kurmasını istemiştir. Emre de /t/ sesbirimini tüm sözcük pozisyonlarında doğru biçimde sesletmiştir. Daha önce Emre ile gerçekleştirilen dil ve konuşma terapilerinde /t/ sesbirimi cümle düzeyinde çalışılmadan terapiler sonlanmıştır. Emre'nin /t/ sesbirimini izole biçimde doğru seslettiği, sözcük düzeyinde de doğru üretebilmesine rağmen bazı hatalar yapabildiği gözlenmiştir (*Video kaydı, 18.10.2018*). Anneye telefon mesajı yoluyla yapılan değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.4. Duru'nun izleme değerlendirmesi

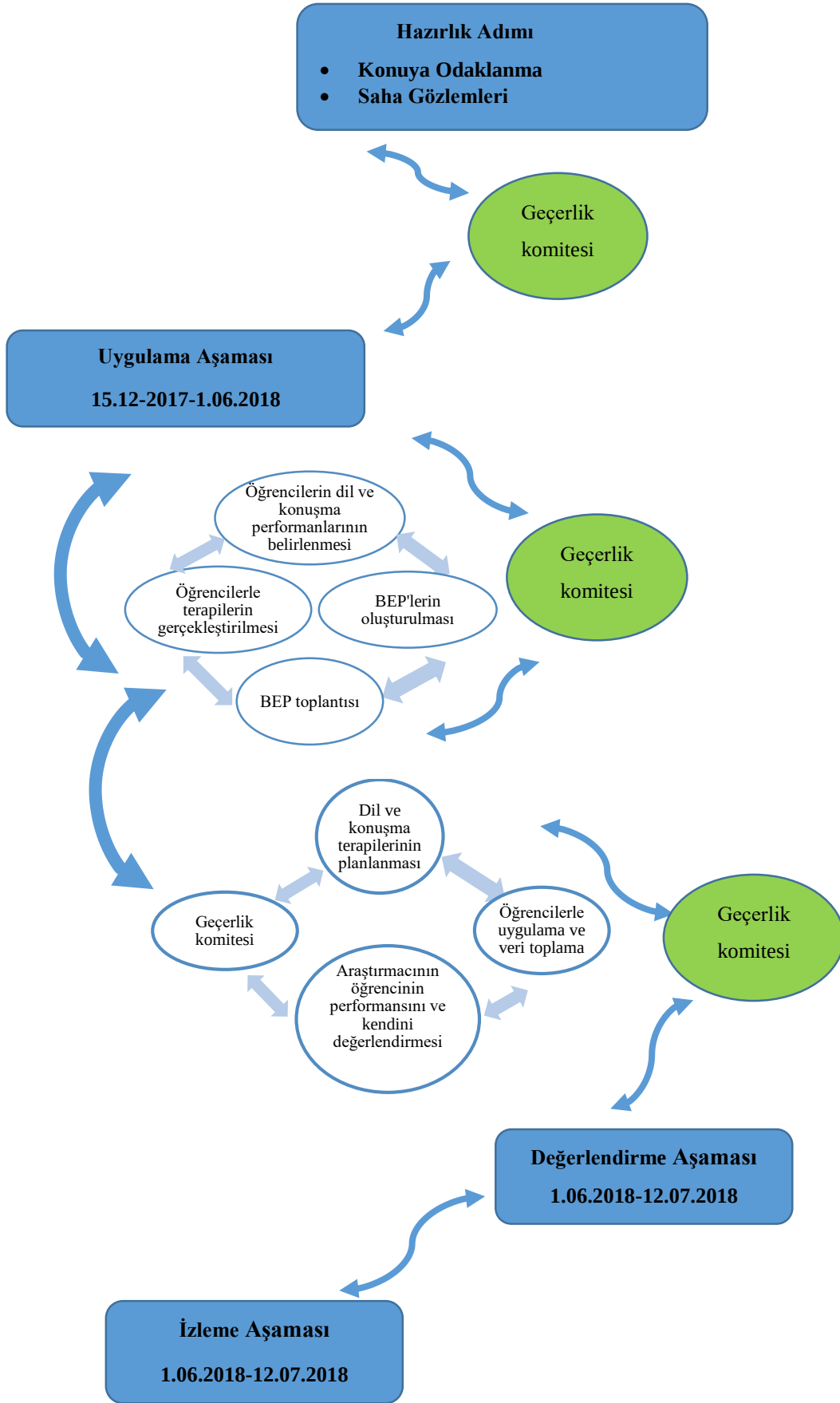
Duru'nun izleme değerlendirmesi 15.11.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Duru'nun annesi evden “Dağınık Mıstık” adında bir kitap getirmiştir. Dağınık Mıstık kitabına bakarken “*Anne kızacak*” cümlesini kendiliğinden üretmiştir. Öğrencideki dil gelişimi ile birlikte başka göze çarpan olumlu durum annenin kitap bakarken daha az aceleci davranması, bekleme süresini uygun biçimde tutması ve neden gibi farklı soru kalıplarını da kullanmaya başlamasıdır.

Araştırmacı değerlendirme seansına tahta bloklar getirmiştir. Tahta bloklarla oynamaya başladıklarında araştırmacı ne yapıyorsun diye sorduğunda: Duru: “*Kule yapıyo.*” diye cevap vermiştir. Araştırmacı bir tane de ben de koyayım dediğinde bloğu alıp koyduğunda “hayır dokunma” gibi ifadesini kullanmıştır. Örneklerde görüldüğü gibi öğrencinin genellikle iki sözcüklü cümle yapılarını kendiliğinden ürettiği gözlenmiştir.

Olumsuzluk ekini de spontan konuşma esnasında üretmeye devam etmesi öğrenci açısından gelişme olarak değerlendirilmiştir (*Video kaydı, 15.11.2018, s. 13*).

3.4.5. Feyza'nın izleme değerlendirmesi

08. 10. 2018 tarihinde Feyza araştırmacı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Karşılıklı konuşmada daha önceki değerlendirmede olduğu gibi 2-3 sözcüklü cümleler kurduğu gözlenmiştir. Araştırmacı 1. sınıfa başlayan Feyza'ya derslerde neler yapıyorsunuz diye sorduğunda “*Oyun oynuyoz, ip atlıyoz*” diye cevap vermiştir. Kulaklarım duymuyor biraz yüksek sesle konuş diye araştırmacıya Feyza “*Neden duymuyor*” diye sormuştur. Araştırmacıda hasta olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra izlediği bir belgeselde fare yakalayan bir kediye eliyle göstererek “*Böyle koşuyor, yiyor*” diye anlatmıştır. “*Önce koyuyoz sonra düşüyor*” diye daha önce terapide oynanan bir oyunu anlatmaya çalışmıştır. Annesine oyun esnasında “*hayır ben kazanıcam*” diye cevap vermiştir. “*Arkamda gölge var*” ifadesini gölge kartları hakkında bir oyunu oynarken kullanmıştır. Araştırmacı spontan konuşmada “neden duymuyor” örneğindeki gibi neden sorusunun kullanmaya başladığını gözlemlemiştir. Öğrenci hala basit cümle yapısını kullanmaktadır ve bu nedenle el işaretleriyle ve böyle ifadesiyle anlatımını desteklemeye çalışmaktadır (*Video kaydı, 8.10.2018, süre 18*).



Şekil 3.20. Araştırma sürecinin özeti

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan eğitim ortamlarına katılımının etkin gerçekleşmesi için destek hizmetler önemlidir. Bu destek hizmetler öğrencilere okul içinde veya okul dışında sunulabilmektedir. Destek hizmetler içinde yer alan dil ve konuşma terapisi hizmeti dil, konuşma, iletişim, ses ve yutma bozukluklarının önlenmesi, bozuklukların belirlenmesi ve düzeltilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de son yıllarda dil ve konuşma terapisi lisans ve lisansüstü programlarının açılmasıyla birlikte mezun sayısı artmaktadır. Dil ve konuşma terapistleri günümüzde ÖERM’lerde yaygın olarak çalışmaktadırlar (Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği, 2019).

Araştırma kapsamında Eskişehir ilinde bulunan bir ÖERM’de dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulma süreci incelenmiştir. Araştırmanın hazırlık aşamasında ÖERM’de eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunulurken gereksinimlerinin nasıl belirlendiği ve karşılandığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında ise İK ve DS öğrencilerle gerçekleştirilen dil ve konuşma terapisi hizmetinin nasıl planlandığı, hizmetin sunulma sürecinin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerde süreç sonunda ne tür gelişmeler olduğu ve araştırmacının öğrencilere dil ve konuşma terapisi hizmetini sunma açısından ne tür gelişmeler gösterdiği sorularına cevap aranmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular a) ÖERM’de sunulan dil ve konuşma terapisi hizmeti, b) araştırma sürecinde ÖERM’de sunulan dil ve konuşma terapisini planlanma süreci, c) dil ve konuşma terapisi hizmetinin öğrencilere olan katkıları, d) ailelerin dil ve konuşma terapisine katılımları ve e) araştırma sürecinin araştırmacıya katkıları başlıkları altında alanyazınla karşılaştırılarak ele alınmıştır.

4.1. ÖERM’de Sunulan Dil ve Konuşma Terapisi Hizmeti

Türkiye’de destek hizmetler okul içinde ve dışında sunulmaktadır. Okul dışı destek hizmetler yaygın biçimde ÖERM’ler tarafından karşılanmaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından biri de ÖERM’e devam eden öğrencilere dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunulurken gereksinimlerinin nasıl belirlendiği ve karşılandığının belirlenmesidir. Araştırmacı araştırmanın ilk aşaması olan hazırlık aşamasında ÖERM’de

alışan dil ve konuşma terapistinin, bireysel dil ve konuşma terapisi uygulamalarına gözlemci olarak katılmış, saha notları tutmuş, süreçte araştırmacı günlüğü yazmıştır.

Kurumda çalışan dil ve konuşma terapisti öğrencilerin ilk değerlendirilmesi sürecinde aile ile görüşerek öğrencinin sağlık geçmişi ve eğitim bilgileri hakkında bilgi almaktadır. Daha sonra öğrencinin iletişim, dil ve konuşma gelişimini oyun ve karşılıklı sohbet esnasında gözlemlemekte, standart testler uygulamaktadır. Değerlendirme sonrasında dil ve konuşma terapisti öğrencinin dil ve konuşma terapisi destek hizmetine ihtiyacı olup olmadığı belirlemektedir. Öğrencinin dil ve konuşma gelişimine yönelik terapi amaçları bu değerlendirmeler sonrası terapistin verdiği kararlara dayanmaktadır. Dil ve konuşma terapisti öğrencilerin terapilerinde gerçekleştirdiği çalışmaları ve öğrenci gelişimlerini özet halinde aylık olarak bir forma kaydederek öğrenci klasörüne yerleştirmektedir. Bu bulgular, Gürgür, Büyükköse ve Kol'un (2016) öğrencilerin değerlendirilmesi, destek hizmetin amaçlarının belirlenmesi süreçlerinin ÖERM'de hizmet sağlayan uzmanların bireysel gayretlerine bağlı olarak gerçekleştiği bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Veri analizinin sonucunda bu araştırmada da genel olarak öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesinin ve destek hizmetin planlanmasının genel olarak dil ve konuşma terapistinin bireysel çalışmalarıyla gerçekleştirildiği bulunmuştur.

Alanyazında destek hizmetlerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun ve nitelikli bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğrencinin performansının değerlendirilmesi, BEP'inin oluşturulması, planların uygulanması ve izleme ve değerlendirme süreçlerinde ekip çalışmasının önemi vurgulanmaktadır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 59; DESÖP, 2013; Gürgür, 2008; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016, s. 1247-1251; Kol, 2016, s. 164; Mastropieri ve Scruggs, 2010, s. 19). Ekip çalışması öğrenciye sunulan destek hizmetlerde ekip üyelerinin yaklaşımlarının tutarlı olmasını sağlamaktadır (Tollerfield, 2003, s. 80-81). MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2018) ÖERM' de dil ve konuşma terapistlerinin BEP ekibinde yer aldığını ve alanıyla ilgili BEP amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlü olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin destek eğitimi konusunda dil ve konuşma terapisti, öğrencinin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin ve kurum koordinatörünün öğrencilere sağlanan destek hizmet sürecinde birbirlerinden uzman görüşü alarak ekip çalışması gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Ancak araştırmada ÖERM' de sunulan dil ve konuşma terapisi destek hizmeti, BEP sürecinin aşamaları açısından ele alındığında ekip çalışmasının sistematik olarak gerçekleştirilemediği ortaya

çıkmiştir. İşleyişinin bu şekilde olmasının ve BEP sürecinin düzenli bir şekilde gerçekleşmiyor olmasının nedeninin ÖERM’deki yoğun çalışma temposuyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin BEP’lerine yönelik gerçekleştirilen geçerlik komite toplantılarında kurum mesai saatleri içinde kurum koordinatörüne ve dil ve konuşma terapistine uygun boş olan gün ve saatlerin ayarlanmasında güçlük yaşanmıştır. Daha sonra bu güçlük nedeniyle düzenli toplantıların gerçekleştirilmesinin güç olduğu düşünülerek bulgulara da görüldüğü üzere geçerlik komitesi üyelerinde değişiklik gerçekleşmiştir.

ÖERM’lerde gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin iş yükünün yoğun olduğu ve bu yoğunluk nedeniyle eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılamadıkları belirtilmiştir (Atmaca, 2019, s. 88; Korucu, 2005, s. 58). Benzer biçimde bir diğer araştırmada da ÖERM’de çalışan öğretmen önerileri arasında iş yükünün azaltılması yer almaktadır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016, s. 1250). Öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmadığı ve yoğun iş programlarının destek eğitimin planlaması ve işbirliğine dayalı yürütülmesinde engel oluşturduğu diğer araştırmalarda da belirtilmektedir (Antia, 1999, s. 203-204; Ntinas vd., 2006, s. 88). Bu araştırmada da öğretmenlerin, kurum koordinatörünün ve dil ve konuşma terapistinin yoğun ders programının ÖERM’de BEP ekibinin sistematik biçimde oluşturulmasını ve işleyişini olumsuz etkilediği görülmüştür. ÖERM’de BEP’in oluşturulması, uygulanması, izleme ve değerlendirme süreçlerini ele alan bir çalışmada sürecin sistematik biçimde işleyişinin İK öğrencinin akademik gelişimine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Araştırmada BEP sürecinde ekip çalışmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Kol, 2016, s. 151-160). Bu araştırmada da benzer biçimde BEP’in oluşturulma sürecinde BEP ekibi üyelerinin önemli katkıları olduğu görülmüştür. Farklı uzman görüşleri öğrencilere yönelik amaçların oluşturulmasında BEP’e, dolayısıyla dil ve konuşma terapisi hizmetine olumlu katkılar sunmuştur. Kurumda çalışmaya yeni başlayan dil ve konuşma terapisti daha önce BEP toplantısına katılmamıştır. Bu anlamda yapılan toplantıların kurumda çalışan dil ve konuşma terapistine BEP oluşturulması ve BEP ekibi hakkında fikir sunduğu düşünülmektedir.

Kol’un (2016) çalışmasında BEP ekibi çalışmalarının olumlu katkılarına karşın ekip çalışmasında işbirliği açısından sorunlar olduğu da ifade edilmiştir. Bu araştırmada da benzer biçimde süreçte ekip üyelerinin yoğunluğu nedeniyle öğrencileri izleme ve

değerlendirme aşamalarında ekip çalışması açısından güçlükler yaşanmıştır. İşyükünün fazla olması dışında gerçekleştirilen araştırmalarda BEP ekibinin çalışma sisteminin nasıl gerçekleştirileceği diğer kurumlarla iletişim ve işbirliğinin nasıl kurulacağı konusunda da ortak bir sistem olmadığı görülmektedir (Altınkurt, 2008, s. 104-105; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; s. 1250; Kol, 2016, s. 151-160). Bu nedenle de işleyişin sistematik biçimde gerçekleştirilmesinde zorluklar yaşandığı söylenebilir.

4.2. Araştırma Sürecinde ÖERM’de Sunulan Dil ve Konuşma Terapisini Planlanma Süreci

Özel gereksinimli öğrencilerin dil, iletişimve akademik becerilerini değerlendirme sürecinin bir ekip çalışması biçiminde gerçekleşmesi gerekmektedir. Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, aile ve diğer uzmanların öğrencinin dil ve konuşma gelişimi hakkında sunacağı görüşler performans belirlemede önem taşımaktadır (ASHA, 2004; Mastropieri ve Struggs, 2010, s. 33; Paul ve Nolbury, 2012, s. 22; Pena ve Quinn, 2003, s. 53). Araştırma kapsamında öğrencilere yönelik terapiler planlanmadan önce öğrencilerin dil ve konuşma performansları standart testler ve doğal dil örneklerinin incelenmesi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailelerinden dil ve konuşma gelişimleri hakkında bilgi alınmıştır. Ayrıca öğrenciler için aylık olarak öğretmenler tarafından tutulan bilgi formları incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin dil ve konuşma performanslarını belirleme sürecinde alanyazında da (Mastropieri ve Struggs, 2010, s. 33; Paul ve Nolbury, 2012, s. 22; Pena ve Quinn, 2003, s. 53) vurgulandığı üzere öğrencilerin eğitiminden sorumlu uzmanlardan ve ailelerinden bilgi alınmıştır.

İK ve DS öğrencilerin değerlendirilmesinde yaşları ve gelişim özellikleri göz önünde tutularak standart testler seçilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda İK öğrencilerde konuşma sesi bozukluğu olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da işitme kaybına bağlı olarak konuşma seslerinin ediniminde gecikmeler olduğu ve konuşma sesi bozukluğuna sahip İK öğrencilerde dil ve konuşma terapisinin önemli olduğu belirtilmektedir (Girgin ve Büyükköse, 2015, s. 371-387; Hansson vd., 2017, s. 1; Moreno-Tores ve Moruna-Lopez, 2014; s. 3-5; Spencer ve Guo, 2013, s. 93-109; Wiggin vd., 2013, s. 135-137). Ali ve Ayşe sadece /r/ sesini doğru sesletememektedirler. Emre’nin doğru sesletemediği sesbirim sayısı ise daha fazladır. Öğrencilerin dilin biçimbilgisi alanında gelişimlerinin

yaşlarına uygun düzeyde olduğu görülmüştür. Dilin anlambilgisi, söz dizimi ve kullanımbilgisi alanlarında öğrencilerin dil becerilerinin iyi düzeyde olduğu fakat doğal söyleşiler esnasında bu alanların desteklenmeye devam edilmesinin faydalı olacağı belirlenmiştir. Dilin anlambilgisi, söz dizimi ve kullanımbilgisi alanlarında yapılan değerlendirme doğal dil örneklerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle Ali'nin sohbet esnasında kısa ve karmaşık olmayan cümle yapılarını tercih ettiği gözlenmiştir. Cangökçe-Yaşar'da (2013) İK öğrencilerin sözdizimi açısından genel olarak karmaşık olmayan dilbilgisel yapıları kullandıklarını ifade etmektedir. Bu anlamda sunulan dil ve konuşma terapisi destek hizmetlerinde doğal söyleşiler esnasında öğrencilerin karmaşık olan cümle yapılarını kullanmaları için fırsatlar oluşturmanın faydalı olacağı düşünülmüştür. ÖERM sisteminde öğrencinin dil ve konuşma gelişimini performansına uygun biçimde belirlemede amaca uygun testleri kullanma, doğal dil örnekleri ile test sonuçlarını destekleme önem taşımaktadır. Saha gözlemlerinde ailelerin bazen çocuklarını ÖERM'e sadece değerlendirme amaçlı getirdikleri gözlenmiştir. Bu anlamda değerlendirme şeklinin süre açısından ekonomik olması önem taşımaktadır. Süreci içinde öğrenci dil ve konuşma terapilerine devam ettiğinde gerekirse detaylı değerlendirmeler yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan İK öğrenciler RAM'dan gelen raporlarında sesletim ve sesbilgisi modülü yer almadığı için ÖERM'de konuşma sesi bozukluklarına yönelik terapilerini ücretsiz alamamaktadırlar. BEP ekibi toplantılarında İK öğrencilerin dil ve konuşma terapilerinde birincil amacın konuşma sesi bozukluklarına yönelik olmasının onların bu hizmete ulaşabilmelerini sağlayacağına karar verilmiştir. Öğrencinin motivasyonunu artırmaya yönelik terapi sonunda oynanan oyunların ve etkinliklerin de dilin diğer alanlarını destekleyecek biçimde planlanmasına BEP ekibi ile karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan iki DS öğrencinin dilin tüm alanlarında performanslarının yaşlarının gerisinde olduğu belirlenmiştir. DS çocukların dil ve gelişiminde problemler yaşadıkları ve destek hizmetlere ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Hick, Botting ve Conti-Ramsden, 2005, s. 532; Kumin, 2008, s. 213; Laws ve Bishop, 2003, s. 1335; Næss vd., 2015, s. 43-45). Araştırmaya katılan DS öğrenciler için geliştirilen BEP'lerde sözcük dağarcığı geliştirme, ekleri kullanma ve cümledeki sözcük sayısını artırmaya yönelik amaçlara ağırlık verilmiştir. BEP toplantısında Ayşe, Ali, Emre ve Duru'nun BEP'leri

kabul edilmiştir. Daha sonra da ailelerle görüşülerek onayları alınmıştır. Feyza araştırma sürecine daha sonra katıldığı için onun için BEP amaçları ve onaylar birebir görüşmeler ile alınmıştır.

Araştırma sürecinde her hafta öğrenciler için bireysel dil ve konuşma terapi planı oluşturulduğu bulgularda görülmektedir. Araştırmacı plan hakkında geçerlik komitesi kararlarına uygun değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Bireysel dil ve konuşma terapisi planı ÖERM'deki yoğunluk göz önünde bulundurularak öğrenciler için uzmanların çok vaktini almayacak diğer yandan uygulamaya sistematiklik katacak biçimde oluşturulmaya çalışılmıştır.

4.3. Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetinin Öğrencilere Olan Katkıları

Araştırmaya katılan öğrenciler daha önce dil ve konuşma terapisi almamışlardır. İK öğrencilerin RAM raporunda sesletim ve sesbilgisi modülü olmadığı için konuşma sesi bozukluğu olup olmadığı daha önce hiç değerlendirilmemiştir. Öğrenci değerlendirmeleri sonucunda sesletim terapisi almaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca İK öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca söyleşi becerilerinin doğal bağlamlar içinde desteklenmesi gerekmektedir (Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422; Toe ve Paatsch 2013, s. 68). Araştırmacı terapilerin sonundaki etkinlik ve oyun planlarını bu alanı destekleyecek biçimde planlamaya çalışmıştır.

Ali ve Ayşe gerçekleştirilen dil ve konuşma terapilerinin sonunda /r/ sesbirimini izole olarak doğru üretememişlerdir bu anlamda BEP amacına ulaşamamıştır. Ayşe'nin izleme değerlendirmesinde öğrencinin /r/ sesbirimini doğru üretmek için çabaladığı ve hata farkındalığının geliştiği görülmüştür. Sesletim terapilerinin ne kadar süre ile devam edeceği, ne zaman sonlandırılacağı hakkında alanyazında net bir bilgi bulunmamaktadır. Bu anlamda dil ve konuşma terapistinin öğrencinin devam durumu, terapinin öğrenciye olan katkıları gibi konuları göz önünde bulundurarak gerekli durumlarda BEP ekibi görüşüp öğrencinin terapisinde amaçlarda değişiklik yapabileceği ya da terapiyi sonlandırabileceği düşünülmektedir.

Emre'nin /t/ sesbirimini spontan konuşmada % 90 üzerinde doğru kullanabildiği görülmüştür. Ayrıca BEP amaçları içinde yer alan söyleşi becerilerinin desteklenmesi amacıyla da gelişmeler gösterdiği bulunmuştur. Öğrenci oyun esnasında daha önce oynamadığı bir oyun için kurallar oluşturabilmiştir. Ali, Ayşe ve Emre'nin söyleşi

becerilerinin desteklenmesinde terapilerde kullanılan etkinlik ve oyunların öğrencilere katkı sağladığı düşünülmektedir.

Duru'nun terapilerinde iki sözcüklü cümleleri daha fazla kullanabilmesi, sözcük dağarcığının ve biçimbirim bilgisinin gelişmesi amaçlarına ağırlık verilmiştir. Bulgulardan yola çıkarak öğrencinin bu alanlarda olumlu gelişim gösterdiği, terapilerin olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Öğrenciyle terapiye başlarken terapi gününün ve hava durumunun hakkında konuşmanın rutin hale gelmesiyle öğrenci hava durumu ve haftanın günleri hakkında bilgi sahibi olmuştur. Öğrenci kimi zaman karıştırırsa da hava durumu hakkında sözcükleri ve haftanın günlerini söylemeye başlamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak DS öğrencilerle terapilerde belli rutinleri gerçekleştirmenin önemli olduğu görülmüştür.

Feyza araştırma sürecine en son katılan öğrencidir. BEP amaçlarında 3 ve 4 sözcüklü cümle kurması amaç edinilmiştir. Değerlendirme ve izleme amaçlı tekrar değerlendirmede öğrencinin hala genellikle 2 sözcüklü cümleler kurduğu gözlenmektedir. Feyza'da haftanın günü ve hava durumunun hakkında bilgi sahibi olmuştur. Tahmin ve neden-sonuç ilişkine dayalı sorulara cevaplar vermede gelişmeler göstermiştir. Dil gelişiminin dil ve konuşma terapisi hizmeti ile desteklenmeye devam etmesinin öğrenciye fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak ÖERM'de sunulan dil ve konuşma terapilerinin İK ve DS öğrencilerin dil ve konuşma gelişimlerini desteklediğini söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik bulguların öğrencilerin dil ve konuşma terapilerine devam edilmesi gerektiğini gösterdiği söylenebilir.

4.4. Ailelerin Dil ve Konuşma Terapisine Katılımları

Araştırma boyunca araştırmacı her hafta terapi öncesinde terapi planlarını oluşturmuştur ve materyalleri hazırlamıştır. Aileler terapi süresi içinde terapileri izlemiş ve bazı söyleşileri onlar gerçekleştirmişlerdir. Bu bulgular terapilerin aile dostu (family-friendly) yaklaşımla gerçekleştiğini göstermektedir (Johnson, 1990; s. 237; McKean, Phillips ve Thompson, 2012, s. 235-236; Watts-Pappas, Mcleod ve McAllister, 2008, s. 4).

Alanyazında ailelerin çocuğun dilini geliştirmek için çocukla etkileşimleri esnasında cümleyi genişletme, uzatma ve taklit gibi stratejileri kullanmalarının çocuğun

dil gelişimi desteklemede önemli olduğu belirtilmektedir (Owens, 1999). Bu anlamda araştırmacının DS çocukların annelerinin terapilere katılımını sağlaması ve annelere dönütler vermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı ÖERM’de sağlanan dil ve konuşma terapileri esnasında ailelerin genellikle dışarda beklediklerini ve kapının camlı bölmesinden yapılan çalışmaları takip ettiklerini gözlemlemiştir. Araştırmacı aile dostu yaklaşımla gerçekleştirilen terapilerde bile aile katılımının yeterli olmadığını süreç boyunca deneyimlemiştir. Aileler öğrencilerin hayatında kilit roledir. Bu anlamda ailelerin çocukların dil gelişimini desteklemede önemli stratejileri öğrenmelerinin ve çocukla etkileşim esnasında bu stratejileri kullanmalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Owens, 1999; O'Toole, vd., 2016, s. 1; Paul and Norbury, 2012, s. 371). Aile dostu yaklaşımda terapist çocuğun gereksinimlerine göre terapilerini planlamakta ve aile katılımı içinde de gerekli önlemleri almaktadır (Johnson, 1990; s. 237; Pappas, Mcleod ve McAllister, 2008, s. 4; McKean, Phillips ve Thompson, 2012, s. 235-236). Veri analizi sonuçları araştırmacının DS öğrencilerin annelerinin terapilere etkin katılımını gerçekleştirmek için çaba gösterdiğini, annelerin terapiye katılımını planladığı düzeyde sağlayamadığında ise değerlendirmelerine bunu yazarak yansıtma yapıldığını göstermektedir. Veri analizi sonuçları annelerin terapilere katılım göstermelerinin çocuklarının gelişimini desteklemede önemli olduğunu göstermektedir. Buna örnek olarak materyal seçimi hakkında bir bulgu verilebilir. Duru’nun annesinin kitap seçiminde terapilerin başında kitap seçiminde çocuğun davranışlarına yönelik kitaplar seçtiğini belirtmiştir ve getirdiği bazı kitapların Duru’nun dil ve konuşma gelişimini destekleme açısından düzeyine uygun olmadığı görülmüştür. İzleme değerlendirmesinde anne evden öğrencinin yaşına uygun ve dil gelişimini destekleyici özellikte kendi seçerek getirmiştir. Araştırma sürecinde Duru’nun annesi evdeki etkileşimlerini kısa videolar biçiminde araştırmaya gönderme ihtiyacı duymuştur. Araştırmacı da videoaları izleyerek mesaj yoluyla ya da terapilerde yüzyüze anneye dönütler vermiştir. 8 Mayıs 2018 tarihli videoyu gönderdikten sonra anne araştırmacıya öğrencinin katılımına yeterli fırsat vermediğini mesajla ifade etmiştir. Bu bulgu annenin kendi etkileşimini terapilerdekine benzer biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.

Feyza’nın annesi terapilerde araştırmacının üzerinde durduğu biçimbilgisel yapıları evde vurgulamıştır. Ancak dil gelişimin destekleyici strateji kullanımı açısından Feyza’nın annesinin destek hizmetlere olan ihtiyacının devam ettiği düşünülmektedir.

Bulgularda görüldüğü üzere İK öğrenciler için ise en başta sesletim terapisi seçilmiştir ve sesletim terapisi terapist merkezli biçimde gerçekleştirilmiştir. Ailelerin genelleme aşamasında etkin biçimde katılımı planlamıştır fakat Ayşe ve Ali ile bu genelleme aşamasına geçilememiştir. Ali ve Ayşe'nin sesletim terapisine devam etmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Emre'nin terapisinde genelleme aşamasında öğrencinin sesi tamamen doğru çıkardığından emin olmadan eve ödev verilmemiştir. Genelleme aşamasında evde babasıyla çalışabileceği cümle listeleri verilmiştir. Bu listede yer alan cümlelerde /t/ sesbirimini doğru üretmesine yönelik alıştırmalar yapılmaları istenmiştir. Anne de İK olduğu ve konuşma anlaşılabilirliği düşük olduğu için genelleme aşamasında terapilere dâhil edilememiştir. Sesletim terapisinde genelleme çalışacak yetişkinin konuşmasında problem olmaması gerektiği belirtilmektedir (Ünal, 2006). Emre'nin genelleme aşamasında özel eğitim öğretmenine de bilgi verilmiştir. Öğretmeni yardımcı olmayı kabul etmiştir. Öğretmen öğrenci spontan konuşma esnasında hatalar yaptığında onu uyardığını belirtmiştir. Öğrencinin bireysel destek eğitim için haftada 2 saat gelmesi ve öğretmenin bireysel derslerde öğrenciyle çalışmaları için zamanın yetmediğinin ifade etmesi üzerine genelleme için ders dışı ek çalışmalar yapması istenememiştir. Sadece öğrenci yanlış sesletim gerçekleştirdiğinde /t/ sesbirimi için düzeltme yapması istenmiştir. Veri analizi sonuçları Emre'nin terapisinde genelleme aşamasında yetişkin desteği açısından sınırlılıklar yaşandığı ortaya koymaktadır. İzleme amaçlı değerlendirmede öğretmenin Emre hata yaptığında derslerde uyardığını belirtmesi genelleme aşamasında öğrencinin eğitiminden sorumlu diğer paydaşlarla kurulan işbirliğinin de önemli olduğunu gösteren bir bulgu olarak görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak sesletim terapisinde genelleme aşamasında çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlere de bilgi verilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada odaklanılan ÖERM'de öğrencilerin alabileceği 8 saatlik bireysel ders saatinin sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın bulguları dil ve konuşma terapistinin öğrencilerin ailelerini terapilere etkin bir biçimde katmasının ve ve öğretmenleri ile işbirliği kurmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5. Araştırma Sürecinin Araştırmacıya Katkıları

Araştırmacı İK öğrencilerin destek hizmet aldığı bir ÖERM'de 2 yıl süre ile işitme

öğretmeni olarak 2010-2012 yılları arasında çalışmıştır. Dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programında da 2 yıl süre ile dil ve konuşma terapisi uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bu deneyim süreci boyunca DS öğrencilerle hiç çalışmamıştır. Araştırmacı ÖERM’de gerçekleştirilmiş olan bu eylem araştırması ile bilimsel bir bakış açısıyla özel gereksinimli öğrencilere destek hizmet sunma fırsatına sahip olmuştur.

Araştırmacı özel eğitim alanında kazandığı bilgileri ve dil ve konuşma terapistliği alanındaki yeni bilgilerini sentezleyerek uygulamalarına yön vermiştir. Araştırmacı kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakarak terapilerde karşılaştığı sorunları çözme becerilerini geliştirmiştir.

BEP öncesi toplantı ve BEP toplantısı araştırmacıya terapilerinde dilin farklı alanlarını bir arada destekleme konusunda fikir vermiştir. İK öğrencilerin terapilerinde bu bakış açısı ile planlamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki geçerlik komitelerinde öğrencilerle ilgili terapi uygulamalarının alan uzmanları ile değerlendirilmesinin, araştırmacının dil ve konuşma terapistliği alanında mesleki gelişimine katkılar sunduğu düşünülmektedir. Geçerlik komitesinde uzmanların ve araştırmacının gerçekleştirdiği süreç alan yazında süpervizyon (supervision) şeklinde adlandırılmaktadır. Kendini analiz etme ve kendini değerlendirme becerilerini öğretme biçiminde gerçekleşen bu süreç hem süpervizyon sağlayan uzmanlara hem danışana katkılar sağlamaktadır. Süreçte danışan/denetlenen bireyin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi teşvik edilmektedir (ASHA, 2008; Gillam, Roussos ve Anderson, 1990; s. 729; Lubinski ve Hudson, 2013, s. 512-514). Bu anlamda geçerlik komiteleri araştırmacının dil ve konuşma terapisi süpervizyonu açısından desteklenmesini sağlayarak mesleki gelişimine katkıda bulunmuştur.

Araştırmacı süreç içinde karşılaştığı problemleri çözme becerisi kazanmıştır. Öğrenci motivasyonunu daha iyi gözlemlene ve çözümler üretme, öğrencilerin değerlendirmesini farklı boyutlarıyla ele alabilme gibi becerilerini geliştirmiştir. Buna örnek olarak Ali adlı öğrencinin hipernazalitesi olabileceği ve bunun değerlendirilmesi gerektiği kararı verilebilir. Öğrenciyi değerlendirmede kullanılabilecek cihaz o dönemde çalışmamaktadır ve farklı bir değerlendirme yöntemi gerekmiştir. Geçerlik komitesi ile varılan çözüm uzman görüşü olmuştur. Araştırmacı 4 uzmana öğrencinin ses kaydını göndermiş ve görüş almıştır. Uzman görüşlerinin 3’ünün daha sonra yapılan aletsel değerlendirme sonuçları ile tutarlı olduğu görülmüştür. Uzman görüşlerine dayalı olarak

öğrencide rezonans problemi olmadığına karar verilmiştir. Bu bulguda görüldüğü gibi sürecin araştırmacının problem çözme becerisine katkı sağladığı bulunmuştur. Araştırmacı dil ve konuşma terapisti olarak ÖERM’de destek hizmet sunmada daha önceki eğitim ve çalışma sürecinde edindiği bilgilerini kullanarak ve bu bilgileri geliştirmeye devam ederek dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunmaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde araştırmacının süreçte önceki mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirdiği ve yeni tecrübeler edindiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada ÖERM’de İK ve DS öğrencilere yönelik dil ve konuşma terapisi hizmeti sunma süreci ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları sunulan dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin araştırmaya katılan ailelere ve öğrencilere çeşitli faydaları olduğunu, araştırmacının mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik dil ve konuşma terapisi alanında yapılacak yeni araştırmaların alana yeni bakış açıları sunacağı, öğrencilere sunulan nitelikli hizmetlerin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sahada çalışan dil ve konuşma terapistlerine öğrencilerin dil ve konuşma performanslarının değerlendirilmesi, uygulama sürecinin planlaması, yürütülmesi, aile katılımının sağlanması ile uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümüne ilişkin fikir sağlayarak yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

4.6. Öneriler

4.6.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler

- ÖERM’de iş ve mesai saatlerinin yoğunluğunun fazla olması sebebiyle öğrencilerin BEP süreçleri ekip çalışması biçiminde gerçekleştirilememektedir. Personelin iş yoğunluğunu artırmayacak biçimde BEP ekibi toplantıları için ÖERM’nin dinamik sürecine uygun pratik işleyen bir genel sistem oluşturulabilir.
- BEP’in sistematik biçimde yürütülmesi için uygulamalarda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Buna yönelik olarak BEP ekibinin süreci içselleştirmesi için ÖERM’lerde yeni çalışmaya başlayan uzmanlar için BEP’in neden uygulanması gerektiğine yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi, örnek BEP uygulamalarının incelenmesi gibi çalışmalar yürütülebilir.

- ÖERM’lerde özel gereksinim gruplarına yönelik dil ve konuşma terapisinde kullanılabilecek yöntemler ve terapilerde uygulanabilecek etkinlikler için kılavuz oluşturulması faydalı olabilir.
- Öğrencilerin devam ettikleri okul ve ÖERM arasında etkili bir ekip çalışması oluşturmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin RAM’da eğitsel değerlendirilmeleri aşamasında öğrencilerin dil ve konuşma terapistleri tarafından da değerlendirilmesini sağlanabilir.
- Dil ve konuşma terapisi programında eğitim alan öğrenciler için uygulama kapsamında BEP ekibi uygulamalarında işbirliği, rol ve sorumlulukları geliştirmeye yönelik programlar geliştirilebilir.
- Dil ve konuşma terapistliği programlarında yer alan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmasını destekleyecek uzmanlar için süpervizyon/mentörlük için kılavuzlar oluşturulabilir.

4.6.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma ÖERM’de İK ve DS çocuklara dil ve konuşma terapisi destek hizmeti sunulma sürecinin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda öğrencilere okul içinde destek eğitim odası ve sınıf içinde dil ve konuşma terapisi destek hizmetinin sunulmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Öğrencinin eğitiminden sorumlu tüm paydaşların ekip çalışmasını nasıl etkili biçimde gerçekleştirebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Farklı özel gereksinimlere sahip öğrencilerin dil ve konuşma gelişimlerini desteklemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğrencilere sunulan süpervizyon/mentörlük sürecine dair araştırmalar yapılabilir.
- Dil ve konuşma terapilerinde aile katılımı hakkında araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın farklı ÖERM’lerde de gerçekleştirilmesi ile ortaya çıkacak sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F.(2017). Özel gereksinimli çocuklar. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 36-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Acarlar, F. (2006). Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 1-13.
- Abbeduto, L., and Chapman, R. S. (2005). Language and communication skills in children with Down syndrome and Fragile x. In P. Fletcher and J. Miller, (Eds.), *Trends in language acquisition research, vol 4: Developmental theory and language disorders*. (pp. 53-73). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Abbeduto, L., Murphy, M. M., Cawthon, S. W., Richmond, E. K., Weissman, M. D., Karadottir, S., and O'Brien, A. (2003). Receptive language skills of adolescents and young adults with Down or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 108 (3), 149-160.
- Abbeduto, L., Warren, S. F., and Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 13 (3), 247-261.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 43-68.
- Akçamete, G. (2018). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitimde kaynaştırma içinde* (s. 2-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H. ve Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11 (22), 191-208.

- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğilim Dergisi*, 2 (2), 7-24
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akoğlu, G. ve Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 89-103.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altricher, H., Posh, P., and Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, fifth edition. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., and Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: school can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Antia, S. D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 203-214.
- ASHA.(2004). *Preferred Practice Patterns for the Professions of Speech-Language Pathology*. <https://www.asha.org/policy/PP2004-00191/> (Erişim tarihi 3.09.2017).
- ASHA. (2008). *Clinical Supervision in Speech-Language Pathology*. <https://www.asha.org/policy/tr2008-00296.htm>. (Erişim tarihi 20.12.2019).
- ASHA. (2015). *Type, degree, and configuration of hearing loss*. https://www.asha.org/uploadedFile_s/AIS-Hearing-Loss-Types-degree-Configuration.pdf (Erişim tarihi 23.11.2017)

- ASHA (2018). Speech sound disorders. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/Speech-Sound-Disorders/> (Erişim tarihi 2.02.2018).
- Atmaca, U. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin İK bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barnes, E., Roberts, J., Long, S. H., Martin, G. E., Berni, M. C., Mandulak, K. C., and Sideris, J. (2009). Phonological accuracy and intelligibility in connected speech of boys with fragile X syndrome or Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (4), 1048-1061.
- Baudonck, N., Dhooge, I., D'haeseleer, E., and Van Lierde, K. (2010). A comparison of the consonant production between Dutch children using cochlear implants and children using hearing aids. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 74 (4), 416-421.
- Bekar, R. (2019). *İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berndsen, M., and Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33 (2), 111-118.
- Blamey, P. J. (2003). Development of spoken language by deaf children. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 232-246). New York: Oxford University Press.
- Blosser, J. L. (2012). *School programs in speech-language pathology: Organization and service delivery*. San Diego: Plural Publishing.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., and Van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (6), 2008-2022.
- Bouchard, M.G., Normand, M., and Cohen, H. (2007). Production of consonants by prelinguistically deaf children with cochlear implants. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21, 875-884.
- Bowen, C. (2015). *Children's Speech Sound Disorders (2nd ed.)*. Oxford: Wiley-Blackwell

- Büyükköse, D. (2012). *Normal işiten ve işitme engelli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükköse, D. (2017). *Normal işiten ve koklear implantlı bireylerin konuşmalarındaki bürünsel özelliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükköse, D. ve Girgin, M. C. (2018). Koklear implantlı yetişkinlerin sesletim ve işitsel ayırt etme becerilerinin incelenmesi. *Vth International Eurasian Educational Research Congress 'de sunulan sözlü sözlü bildiri*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Büyükköse, D. ve Gürgür, H. (2013). İşitme engelli çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında dil ve konuşma terapisti ve öğretmenin işbirliği, rol ve sorumlulukları. 23. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyükköse, D. ve Gürgür, H. (2017). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma eğitim ortamlarında yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *26th International Conference on Educational Sciences'da sunulan sözlü bildiri*, Antalya: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Calmels, M. N., Saliba, I., Wanna, G., Cochard, N., Fillaux, J., Deguine, O., and Fraysse, B. (2004). Speech perception and speech intelligibility in children after cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68 (3), 347-351.
- Cangöke-Yaşar, Ö. (2013). *9-67 ay arası tipik gelişim gösteren çocuklar ile 43-87 ay arası koklear implant kullanıcısı çocukların dilbilgisel profillerinin TR-LARSP ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Varuzza, C., Giuliani, A., and Burdo, S. (2012). Cochlear implant in the second year of life: Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (2), 382-394.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.3-27). Ankara: Pegem Akademi.

- Chapman, R. S. (1997). Language development in children and adolescents with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3 (4), 307-312.
- Chapman, R. S. (2003). Language and communication in individuals with Down syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27, 1-34.
- Chapman, R. S., Seung, H.K., Schwartz, S.E., and Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 (4), 861-873.
- Chapman, R. S., Schwartz, S. E., and Bird, E. K. R. (1991). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34 (5), 1106-1120.
- Chin, S. B., Bergeson, T. R., and Phan, J. (2012). Speech intelligibility and prosody production in children with cochlear implants. *Journal of Communication Disorders*, 45 (5), 355-366.
- Chin, S. B., Tsai, P. L., and Gao, S. (2003). Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (4), 440-451.
- Chute, P., and Nevins, M. E. (2006). *School professionals working with children with cochlear implants*. New York: Plural Publishing.
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M., Torrey, T. Z., and Adamczyk, D. F. (2010). Evidence-based systematic review: Effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41 (3), 233-264.
- Cole, E. B., and Flexer, C. A. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Pub.
- Connor, C. M., Craig, H. K., Raudenbush, S. W., Heavner, K., and Zwolan, T. A. (2006). The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: Is there an added value for early implantation? *Ear and Hearing*, 27 (6), 628-644.

- Çeliker, Z. P. ve Ege, P. (2005). İşitme engellilerin konuşmalarının anlaşılabilirliğine etki eden faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 19-32.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 35-46.
- Davidson, L. S., Geers, A. E., and Nicholas, J. G. (2014). The effects of audibility and novel word learning ability on vocabulary level in children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 15 (4), 211-221.
- Deacon, S. H., and Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25 (2), 223-238.
- Dil ve Konuşma Terapileri Derneği (2019). <https://www.dktd.org/tr/members/lists.html> (Erişim Tarihi 5.01.2019).
- Dodd, B., and Thompson, L. (2001). Speech disorder in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (4), 308-316.
- Doğan, Ö. (1995). *Aile-merkezli erken eğitim programlarına devam eden işitme engelli çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eadie, P. A., Fey, M. E., Douglas, J. M., and Parsons, C. L. (2002). Profiles of grammatical morphology and sentence imitation in children with specific language impairment and Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (4), 720-732.
- Easterbrooks, S. R., and Baker, S. K. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ege, P. (2011). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s.109-122). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (41), 19-31.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Ellis, L., Schlaudecker, C., and Regimbal, C. (1995). Effectiveness of a collaborative consultation approach to basic concept instruction with kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26 (1), 69-74.
- Elksnin, L. K., and Capilouto, G. J. (1994). Speech-language pathologists' perceptions of integrated service delivery in school settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25 (4), 258-267.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi* (DESÖP). İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Erdem, R. ve Pınar, E. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1), 23-36.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., and Fitzpatrick, E. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, 106 (1), 53.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213.
- Ertmer, D. J. (2010). Relationships between speech intelligibility and word articulation test scores in children with hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1075-1086.
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Annenin Etkileşim Davranışlarının Aile Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (01), 1-22.
- Fagan, M. K. (2016). Spoken vocabulary development in deaf children with and without cochlear implants. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 132-145). New York: Oxford University Press.
- Farber, J. G., and Klein, E. R. (1999). Classroom-based assessment of a collaborative intervention program with kindergarten and first-grade students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30 (1), 83-91.
- Fowler, A., Gelman, R., and Gleitman, L. (1994). The course of language learning in children with Down's syndrome. In H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition. Studies of atypical children* (pp. 91-140). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Galeote, M., Soto, P., Sebastian, E., Checa, E., and Sanchez-Palacios, C. (2014). Early grammatical development in Spanish children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 41 (1), 111-131.
- Gaul Bouchard, M. E., Le Normand, M. T., and Cohen, H. (2007). Production of consonants by prelinguistically deaf children with cochlear implants. *Clinical linguistics & phonetics*, 21 (11-12), 875-884.
- Gaustad, M. G., and Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 269-285.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Geers, A. E., Brenner, C., and Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and hearing*, 24 (1), 24-35.
- Geers, A. E., and Nicholas, J. G. (2013). Enduring advantages of early cochlear implantation for spoken language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (2), 643-655.
- Genetic, Alliance, and District of Columbia Department of Health. (2010). Understanding Genetics: a District of Columbia Guide for Patients and Health Professionals. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23586106> (Erişim tarihi 19.07.2019).
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 355-381.
- Gillam, R. B., Roussos, C. S., and Anderson, J. L. (1990). Facilitating changes in supervisees' clinical behaviors: An experimental investigation of supervisory effectiveness. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55 (4), 729-739.
- Girgin, M. C. (1997). *Türkçe konuşan, doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören kız çocuklarının konuşma anlaşılrlığı ile perde özellikleri ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Girgin, M. C. ve Büyükköse, D. (2015). İşitme engelli çocukların sesletim ve işitsel ayırt etme gelişim durumlarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16 (1), 371-387.
- Guo, L. Y., Spencer, L. J., and Tomblin, J. B. (2013). Acquisition of tense marking in English-speaking children with cochlear implants: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (2), 187-205.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırmaya desenleri içinde* (s. 31-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde İK öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.
- Golding-Kushner, K. J. (2001). *Therapy techniques for cleft palate speech and related disorders*. Delmar: Singular Publishing Group Inc.
- Grunwell, P. (1982). *Clinical phonology*. London, Sidney: Croom Helm.
- Friend, M., and Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn Bacon.
- Hadley, P. A., Simmerman, A., Long, M., and Luna, M. (2000). Facilitating language development for inner-city children: Experimental evaluation of a collaborative, classroom-based intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31 (3), 280-295.
- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. McCauley and Fey (Eds.) *Treatment of language disorders in children* (pp. 203-236). Baltimore: Paul Brooks.
- Hansson, K., Ibertsson, T., Asker-Arnason, L., and Sahlen, B. (2017). Phonological processing, grammar and sentence comprehension in older and younger generations of Swedish children with cochlear implants. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-14.

- Hammer, A., Coene, M., Rooryck, J., and Govaerts, P. J. (2014). The production of Dutch finite verb morphology: A comparison between hearing-impaired CI children and specific language impaired children. *Lingua*, 139, 68-79.
- Harrington, M., DesJardin, J. L., and Shea, L. C. (2010). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 32 (1), 50-62.
- Hall, B. J., Oyer, H.J., and Haas, N. H. (2001). *Speech, language, and hearing disorders: A guide for the teacher*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hayes, H., Geers, A.E., Treiman, R., and Moog, J.S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear and hearing*, 30 (1), 128-135.
- Hick, R. F., Botting, N., and Conti-Ramsden, G. (2005). Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47 (8), 532-538.
- İncesulu, Ş. A. (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Editörler). *Temel odyoloji içinde* (s. 511-527). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Johnson, A. P. (2005). A short guide to action research. Boston, MA: Pearson.
- Johnson, B. H. (1990). The changing role of families in health care. *Children's Health Care*, 19 (4), 234-241.
- Justice, E. C., Swanson, L.A., and Buehler, V. (2008). Use of narrative-based language intervention with children who have cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 28 (2), 149-161.
- Kafkaslı, A. (2004). Gebelikte down sendromu tanısı için tarama testleri ve güvenilirlikleri. *TJD Uzmanlık Sonrası Eğitim Dergisi*, 6, 30-35.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.

- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 27-39.
- Kaufman, S. S., Prelock, P. A., Weiler, E.M., Creaghead, N.A., and Donnelly, C. A. (1994). Metapragmatic awareness of explanation adequacy: Developing skills for academic success from a collaborative communication skills unit. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25 (3), 174-180.
- Keeffe-Martin, M. (2001). Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6 (2), 25-46.
- Kent, R. D., Weismer, G., Kent, J.F., and Rosenbek, J. C. (1989). Toward phonetic intelligibility testing in dysarthria. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54 (4), 482-499.
- Kent, R. D., and Vorperian, H. K. (2013). Speech impairment in Down syndrome: A review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (1), 178-210.
- Kol, Ç. (2016). Kaynaştırma ortamında bulunan İK öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korucu, N. (2005). Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kumin L. (2008). Language intervention to encourage complex use: A clinical perspective. In: Roberts JE, Chapman RS, Warren S. (Ed.s) *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome*, (pp. 193–218). Baltimore: Brookes.
- Laws, G., and Bishop, D. V. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (6), 1324-1339.

- Laws, G., Briscoe, J., Ang, S. Y., Brown, H., Hermena, E., and Kapikian, A. (2015). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 21 (4), 490-508.
- Law, Z.W., and So, L. K. (2006). Phonological abilities of hearing-impaired Cantonese-speaking children with cochlear implants or hearing aids. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (6), 1342-1353.
- Lubinski, R., and Hudson, M. W. (2013). *Professional issues in speech-language pathology and audiology*. Delmar Cengage Learning: Australia.
- Mahoney, G., and Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 82-96.
- Majnemer, A., Shevell, M. I., Rosenbaum, P., and Abrahamowicz, M. (2002). Early rehabilitation service utilization patterns in young children with developmental delays. *Child: Care, Health and Development*, 28 (1), 29-37.
- Marschark, M., Rhoten, C., and Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 269-282.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., and Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29 (2), 112-132.
- Martin, F. N., and Clark, J. G. (2012). *Introduction to audiology*. Boston: Pearson.
- Mastropieri, A. M., and Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta anlam bilgisinin gelişimi. S. Topbaş (Editör), *Dil ve Kavram Gelişimi*. İçinde (s.106-123). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı: 26184.
- MEB. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_iebdep.pdf adresinden (Erişim tarihi 2.10.2017).

- MEB. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_dkbdep.pdf (Erişim tarihi 2.10.2017).
- MEB. (2015). Destek eğitim odası. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf adresinden (Erişim tarihi 13.09.2017).
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf (Erişim tarihi 20.08.2018).
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Los Angeles: Sage.
- Merritt, D. S., and Culatta, B. (1998). *Language intervention in the classroom*. San Diego, Calif: Singular Pub. Group.
- Milli Eğitim İstatistikleri. (2018). <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden (Erişim tarihi: 24.08.2018).
- McCauley, R. J. (2001). *Assessment of language disorders in children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKean, K., Phillips, B., and Thompson, A. (2012). A family-centred model of care in paediatric speech-language pathology. *International journal of speech-language pathology*, 14 (3), 235-246.
- McGinty, A., and Justice, L. (2006). Classroom-based versus pull-out interventions: a review of experimental evidence. *EBP Briefs*, 1 (1), 1-25.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106 (3), 1-9.
- Moreno-Torres, I., and Moruno-Lopez, E. (2014). Segmental and suprasegmental errors in Spanish learning cochlear implant users: Neurolinguistic interpretation. *Journal of Neurolinguistics*, 31, 1-16.
- Most, T., and Peled, M. (2007). Perception of suprasegmental features of speech by children with cochlear implants and children with hearing aids. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12 (3), 350-361.

- Most, T., Shina-August, E., and Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 422-437.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Næss, K. A. B., Lervag, A., Lyster, S. A. H., and Hulme, C. (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome. *Journal of experimental child psychology*, 135, 43-55.
- Nott, P., Cowan, R., Brown, P. M., and Wigglesworth, G. (2009). Early language development in children with profound hearing loss fitted with a device at a young age: Part I—The time period taken to acquire first words and first word combinations. *Ear and hearing*, 30 (5), 526-540.
- Ntinias, K.M., Neila, A., Nikolaidou, E., Papadimitriou, S., Papadopoulou, I., Fasoulas, A., and Hatzikonstantinidis, C. (2006). Inclusion and challenging behaviors: Greek general educators' perspectives. *The Behavior Analyst Today*, 7 (11), 84-95.
- Orhan, S. ve Genç, K.G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35 (2), 115-146.
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 35-56). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- O'Toole C., Lee A.S.Y., Gibbon F. E, van Bysterveldt A. K, Conway P., and Hart N. J. (2016). Parent-mediated interventions to promote communication and language development in children with Down syndrome aged between birth and six years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2, 1-15.
- Owens, R. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Owens, R. E. (2011). *Language development: an introduction*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Watts Pappas, N., McLeod, S., and McAllister, L. (2008). Models of practice used in speech-language pathologists' work with families. In N. W. Pappas, and S. McLeod

- (Eds.), *Working with families in speech-language pathology* (pp. 1-38). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Paatsch, L.E., and Toe, D. M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19 (1), 1-19.
- Paul, R., and Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, Writing, and Communicating*. St. Louis, MO: Elsevier Health Sciences.
- Peng, S. C., Spencer, L. J., and Tomblin, J. B. (2004). Speech intelligibility of pediatric cochlear implant recipients with 7 years of device experience. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (6), 1227-1236.
- Peng, S. C., Tomblin, J. B., Spencer, L.J., and Hurtig, R. R. (2007). Imitative production of rising speech intonation in pediatric cochlear implant recipients. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (5), 1210-1227.
- Pena, E. D., and Quinn, R. (2003). Developing Effective Collaboration Teams in Speech-Language Pathology: A Case Study. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (2), 53-63.
- Price, J., Roberts, J., Vandergrift, N., and Martin, G. (2007). Language comprehension in boys with fragile X syndrome and boys with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (4), 318-326.
- Pritchard, M., and Kola, I. (2007). The biological bases of pharmacological therapies in Down syndrome. In J.A. Rondal and A. Rasore (Eds.), *Therapies and rehabilitation in Down syndrome* (pp. 18- 27). Chichester, United Kingdom: Wiley.
- Reed, S., Antia, S. D., and Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (4), 485-502.
- Roberts, J. E., Chapman, R. S., Martin, G. E., and Moskowitz, L. (2008). Language of preschool and school-age children with Down syndrome and fragile X syndrome. In J. Roberts, R. Chapman and S. Warren (Eds.), *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome* (pp. 77-115). Baltimore, MD: Brookes

- Roberts, J. E., Long, S.H., Malkin, C., Barnes, E., Skinner, M., Hennon, E.A., and Anderson, K. (2005). A comparison of phonological skills of boys with fragile X syndrome and Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (5), 980-995.
- Roberts J. E., Martin G.E., Moskowitz L, Harris A. A., Foreman J., and Nelson L. (2007). Discourse skills of boys with fragile X syndrome in comparison to boys with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 475–492.
- Ronkainen, R., Laakso, M., Lonka, E., and Tykkyläinen, T. (2017). Promoting lexical learning in the speech and language therapy of children with cochlear implants. *Clinical linguistics & phonetics*, 31 (4), 266-282.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.
- Salend, S. J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Sarıkaya, Y. (2011). *İki yaşından önce koklear implant olan 3-6 yaşları arasındaki çocuklarda konuşma algısı ile ortalama sözce uzunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıyer, M. (2017). Türkçe konuşan down sendromu olan çocukların dilbilgisel özelliklerinin betimlenmesi ve çalışma belleği ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Schreiber, J., Benger, J., Salls, J., Marchetti, G., and Reed, L. (2011). Parent perspectives on rehabilitation services for their children with disabilities: A mixed methods approach. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 31 (3), 225-238.
- Schirmer, B. R. (1985). An analysis of the language of young hearing-impaired children in terms of syntax, semantics, and use. *American Annals of the Deaf*, 130, 15-19.
- Schorr, E. A., Roth, F. P., and Fox, N. A. (2008). A comparison of the speech and language skills of children with cochlear implants and children with normal hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29 (4), 195-210.

- Sevinç Ş., Özcebe E., Ataş A., and Büyüköztürk S. (2009). Articulation skills in Turkish speaking children with cochlear implant, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, 1430-1433.
- Spencer, L. J., and Guo, L. Y. (2013). Consonant development in pediatric cochlear implant users who were implanted before 30 months of age. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 93–109.
- Smith, B. L., and Stoel-Gammon, C. (1983). A longitudinal study of the development of stop consonant production in normal and Down's syndrome children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48 (2), 114-118.
- Stojanovik, V. (2011). Prosodic deficits in children with Down syndrome. *Journal of Neurolinguistics*, 24 (2), 145-155.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Polat, Z. (2007). İşitme engelli çocukların temel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (15), 189-202.
- Tadıhan, E. (2012). *Disfonisi olan ilköğretim çağı çocuklarında vokal fonksiyon egzersizleri ve vokal hijyen önerilerinden oluşan ses terapisi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Thagard, E. K., Hilsmier, A.S., and Easterbrooks, S. R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf*, 155 (5), 526-534.
- Thordardottir, E. T., Chapman, R.S., and Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23 (2), 163-183.
- Thoma, C. A., Saddler, S. Purvis, B., and Scott, L. A. (2010). Essential of the student-directed IEP process. In C. A. Thomas and P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (pp. 1-25). Baltimore: Brooks Publishing.

- Throneburg, R. N., Calvert, L. K., Sturm, J. J., Paramboulas, A. A., and Paul, P. J. (2000). A comparison of service delivery models: Effects on curricular vocabulary skills in the school setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9 (1), 10-20.
- Toe, D. M., and Paatsch, L. E. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 14 (2), 67-79.
- Toker, M. (2016). *Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tollerfield, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 67–84.
- Tomblin, J. B., Oleson, J. J., Ambrose, S. E., Walker, E., and Moeller, M. P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, 140 (5), 403-409.
- Topbaş, S. (2005). *Sesletim sesbilgisi Testi*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Topbaş, S. S. (2011). Sesbilgisel Gelişim. S.S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 75-101). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. S. ve Maviş, İ. (2011). Edimbilgisi Gelişimi. S.S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 149-160). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi-TEDİL*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş S, Konrot A. ve Ege P. (2002). *Dil ve konuşma terapistliği: Türkiye’de gelişmekte olan bir bilim dalı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş S. S., Maviş, İ. ve Başal, M. (1997). Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. K. İmer and E. Uzun (Eds.) In: *8th International Conference on Turkish Linguistics*, 1996. (pp. 127-137). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilköğretilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, *Journal of Qualitative Research in Education*, 6 (2), 161-186.

- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1156-1174.
- Turan, Z., Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 142-150.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear and Hearing*, 24 (1), 82-89.
- Uzuner, Y. (2003). Pragmatik gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (ss. 145-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ünal, Ö. (2006). *Türkçe konuşan damak yarıklı çocuklarda /k/, /s/ ve /tʃ/ seslerinin terapisine yönelik bir sesletim programının etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vicari, S., Caselli, M. C., Gagliardi, C., Tonucci, F., and Volterra, V. (2002). Language acquisition in special populations: A comparison between Down and Williams syndromes. *Neuropsychologia*, 40, 2461-2470.
- Vicari, S., Caselli, M.C., and Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down syndrome. *Neuropsychologia*, 38 (5), 634-644.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 142-158.
- Yavuz, H., Baran, G. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engelli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21 (1), 7-23.
- Yıkılmış, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 124-153.

- Yıldırım, A. ve Ege, P. (2015). Down Sendromu Olan Çocukların Temel Kavramları ile Ortalama Sözcük Uzunlukları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 17-41.
- Yıldırım, F. ve Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (2), 1-10.
- Yıldız, G. (2008). *Down sendromlu bireylerin Türkçe'deki çekim eklerini kullanım özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Y. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., and Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102 (5), 1161-1171.
- Waldron, N.L., and McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64 (3), 395-405.
- Wedell-Monning, J., and Lumley, J. M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51, 76-74.
- Wiggin, M., Sedey, A. L., Awad, R., Bogle, J. M., and Yoshinaga-Itano, C. (2013). Emergence of consonants in young children with hearing loss. *Volta Review*, 113 (2), 127-148.
- Wilmhurst, L., and Brue, A. (2010). The complete guide to special education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zampini, L., Fasolo, M., Spinelli, M., Zanchi, P., Suttora, C., and Salerni, N. (2016). Prosodic skills in children with Down syndrome and in typically developing children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51 (1), 74-83.

Ali'nin Odyogramı

	KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI ODYOLOJİ BİLİM DALI		DOKÜMAN NO	HARFİ 342
			YAYIN TARİHİ	23.08.2015
			REVİZYON NO	01
			REVİZYON TARİHİ	23.08.2016
			SAYFA	1/2

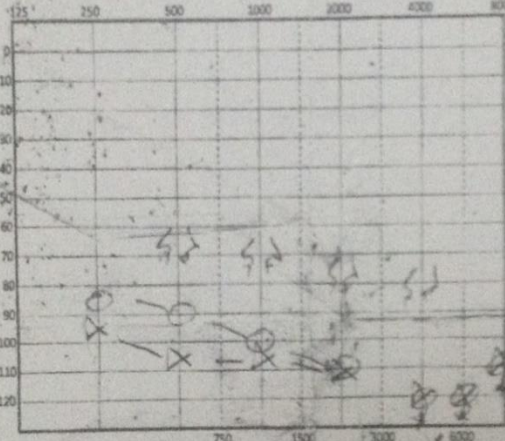
Adı, Soyadı	Tarih: 13/11/2015
	Dosya No: 350492
	K ☐ E ☐
Doğum Tarihi: 1993	Son Test Tarihi:
TC Kimlik No:	Odyometre: AHD
Gönderen Doktor:	
Testi Yapan: O. - M. A.	

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI

PREKANSAR (Hz)

125 250 500 1000 2000 4000 8000

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 110 120



750 1500 3000 6000

Saf Ses Ortalaması (dB) 500-2000Hz

SS Sol Sağ Çiğni

Hava 100 100

Kemik 30 30

Saf Ses Ortalaması (dB) 300-4000Hz

SS Sol Sağ Çiğni

Hava

Kemik

Konuşma Akma Eşiği (dB) "SST"

SS Sol Sağ Çiğni

HA HA

Konuşma Ayır Akma (NC) "SO"

SS Sol Sağ Çiğni

En rahat ses yitildiği (dB) "MCI"

SS Sol Sağ Çiğni

Tedirgin Etiler Ses Yüksekliği (dB) "UC"

SS Sol Sağ Çiğni

Frekanslar		750	500	3000	2000	4000
Weber						
Sisi (%)	Sol					
	Sağ					
Tone	Sol					
Decay (dB)	Sağ					

TOAE		DPOAE	
OAE	Sol		
	Sağ		
eABR	Sol		
	Sağ		

SOL		SAĞ	
Timpanogram		Timpanogram	
OKS		OKS	
Komplans		Komplans	
ACUSTIC REFLEXES (dB)			
Hz	Sol ips	Sağ kontra	Sağ ips
500			
1000			
2000			
4000			

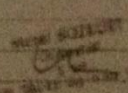
Kulak Bulgusu:

Sonuç:

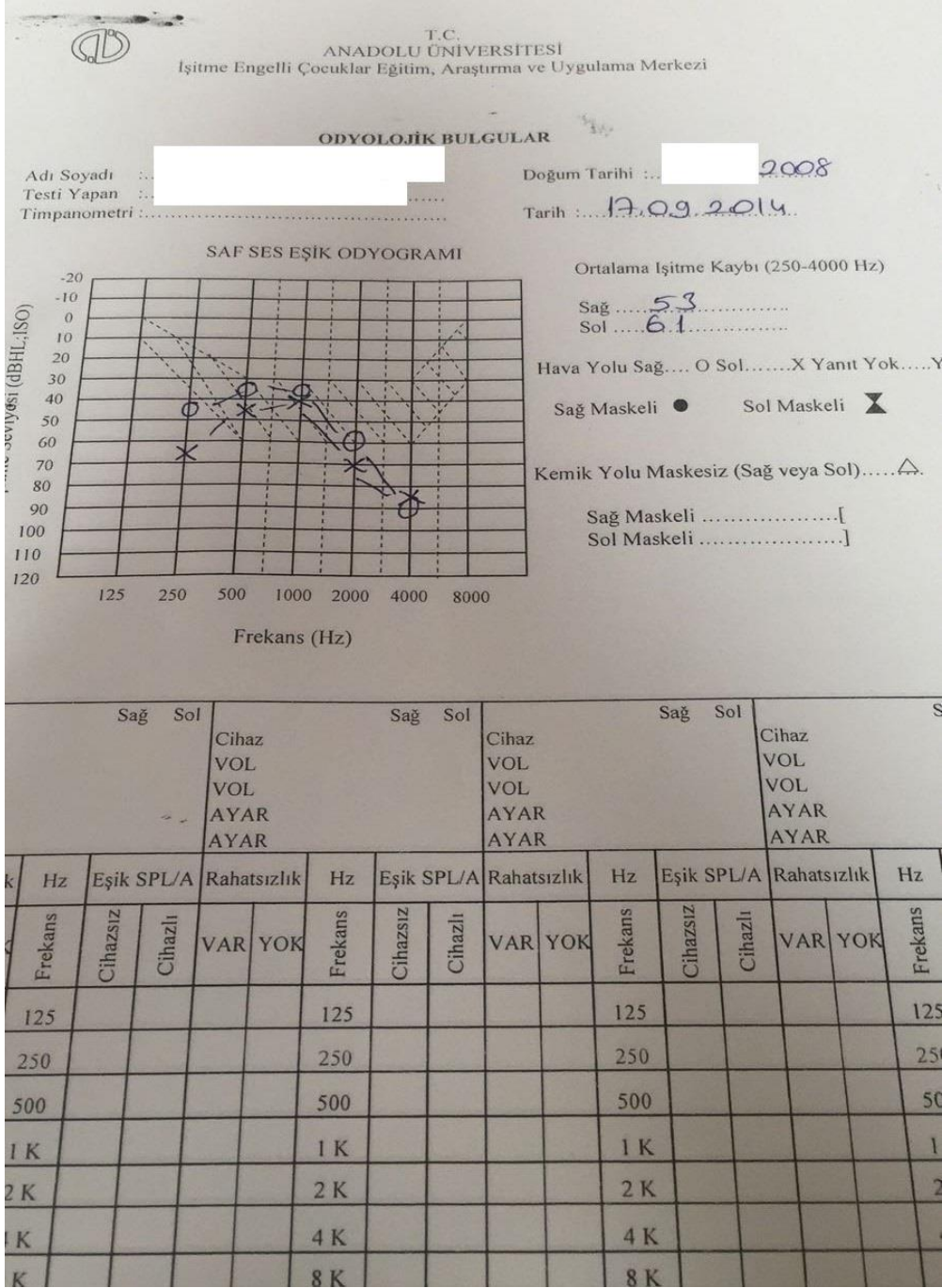
Bilateral simetrik sıklıkla

sinüsoidal frekans

hava yoluyla yitimi


 13.11.2015

Emre'nin Odyogramı



Ayşe'nin Odyogramı

Doğum Tarihi: 2010 Gönderen Doktor: Odyometre: AC40

CI → Sol Kluc 6
IC → Sağ Phono k

FREKANSLAR (Hz)
125 250 500 1000 2000 4000 8000

İşitme Seviyesi dB (ISO - 1964)
-10
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90
100
110
120

SAF SES ORTALAMASI (dB) (500-4000 Hz)
Sol Sağ
HAVA CI=15 dB IC=12.5 dB
KEMİK

KONUŞMAYI ANLAMA EŞİĞİ (dB) "SRT"
Çift Hplr Sol Sağ Cihazla
CI=10 dB IC=15 dB

KONUŞMAYI AYIRDETME ORANI (%) "SD"
Çift Hplr Sol Sağ Cihazla
%80
dB dB 50 dB dB

TEDİRGİN EDİCİ SES YÜKSEKLİĞİ "UCL" (dB)
Çift Hplr Sol Sağ Cihazla

TİMPANOGRAM
Sol Sağ
OKB : OKB :
Komplians : cc Komplians : cc
Sta.Imp.(Aks Ω) : Sta.Imp.(Aks Ω) :

AKUSTİK REFLEKS EŞİĞİ
Sol Kontra Sağ İpsi Sağ Kontra Sol İpsi
500 Hz
1000 Hz
2000 Hz
4000 Hz

ABR (msu)
I III V I-III III-V I-V
Sağ
Sol

TEOAE DPOAE
OAE Sol
Sağ

TANI:
IC
Boh=15
mam=15
SSS=10
SSS=10

ÖNERİLER:
⇒ fitting kontrol= yapıldı NRT cihazı,
impedans nasıldı
⇒ yıllık kontrol yapılmalı.

EK-2. Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak yürüttüğümüz doktora tez çalışması için çocuğunuzun aşağıda yer alan bilgilerinize ihtiyaç duymaktayız. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkürlerimizi sunarız.

Prof. Dr. Mehmet Cem GİRĞİN

Ar. Gör Duygu BÜYÜKKÖSE

Çocuğun kişisel bilgileri

Adı soyadı:

Cinsiyeti: () Kadın () Erkek

Doğum tarihi:/...../.....

Okulu:

Sınıfı:

Annenin eğitim durumu:

Babanın eğitim durumu:

Babanın mesleği:

Annenin mesleği:

Ailenin toplam geliri:

1. Çocuğunuzun işitme kaybının oluş zamanı:

() Doğuştan () Sonradan ise oluş yaşını belirtiniz.....

2. İşitme kaybı tanısının konulduğu yaş

-Tanı tarihi:...../...../..... tarih bilinmiyorsa yaşı belirtiniz:

-Tanı yaşı: yaş /.....ay

3. İşitme kaybının nedeni.....

eğer bilinmiyorsa aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz.

() Bilinmiyor

4. İşitme kaybının derecesi: [Lütfen bilginiz var ise dBHL olarak kaydediniz]

() Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak.....dBHL)

() Orta derecede [41-70 dBHL] (Tam olarak.....dBHL)

() İleri derecede [71-95 dBHL] (Tam olarak.....dBHL)

() Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL] (Tam olarak.....dBHL)

Kulak arkası işitme cihazı için :

5. İlk kez işitme cihazı kullanmaya başladığı yaş

İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi:/...../.....

Eğer tam tarih bilinmiyorsa işitme cihazı kullanmaya başlama yaşı

.....yaş, ...ay

6. İşitme cihazı toplam kullanma süresi [Lütfen yıl ve ay olarak belirtiniz]

.....yıl, ...ay

7. Şu anki işitme cihazı kullanım durumu:

() Tek kulak- sağ [Modeli:.....] Tek kulak- sol [Modeli:]

() işitme cihazı kullanmıyor.

8. Çocuğunuz kulak arkası işitme cihazı kullanıyorsa lütfen aşağıdaki soruları

cevaplayınız:

Çocuğunuz;

	EVET	HAYIR
-İşitme cihazını her düzenli olarak takıyor mu?	()	()
-İşitme cihazı iyi çalışır durumda mı?	()	()
-İşitme cihazını uygun ayarlarda kullanıyor mu?	()	()
-Çocuğunuzun işitme cihazının pillerini düzenli olarak kontrol ediyor musunuz?	()	()

Çocuğunuzun koklear implant kullantı kullanım bilgileri:

9. Koklear implant öncesi öncesi cihaz kullanma süresi [Mümkünse yıl, ay olarak belirtiniz].

.....yıl,.....ay

10. Koklear implant ameliyatı olduğu tarih:

...../...../.....

Tarihi hatırlamıyorsanız ay ve yıl olarak belirtiniz:

.....yıl, ...ay

11. Koklear implantın ilk programlandığı tarih:

...../...../.....

Tarihi hatırlamıyorsanız ay ve yıl olarak belirtiniz:

.....yıl, ...ay

12. Koklear implant kullanma süresi

.....yıl, ...ay

13. Koklear implantı etkin kullanma durumunuz (Aşağıdaki soruları “Evet” ya da

“Hayır” olarak yanıtlayınız):

	EVET	HAYIR
-Koklear implantı her düzenli olarak takıyor mu?	()	()
-Çocuğunuzun koklear implantı çalışır durumda mı?	()	()
-Koklear implantınızın pilerini düzenli olarak kontrol ediyor musunuz?	()	()
-Koklear implantınızın odyolog tarafından ayarları yapıldı mı?	()	()
-Koklear implantın çalışması ile ilgili sorun yaşadığınızda yetkili merkezden ya da odyologunuzdan yardım alıyor musunuz?	()	()

Çocuğun Eğitim Bilgileri

14. Çocuğunuza işitme kaybı tanısı koyulduktan sonra aile eğitimi aldınız mı?

- () Hayır () Evet ise,
I. Ne sıklıkta? () Ayda bir
() Üç ayda bir
() Altı ayda bir

() Diğer [lutfen belirtiniz:

- II. Nereden ? () Hastane kliniklerinden
() Özel rehabilitasyon merkezlerinden
() Okul öncesi eğitim merkezi
() İÇEM'den
() Diğer [lutfen belirtiniz:

- III. Kimden? () İşitme engelliler öğretmeninden
() Okul öncesi öğretmeninden
() Diğer [lutfen belirtiniz:

IV. Ne kadar süre ile?.....

15. Çocuğunuz ilkokul eğitimine başlamadan önce örgün bir kurumda okul öncesi eğitimi aldı mı?

- () Hayır () Evet [ise] nerede?
() İşiten çocukların devam ettiği yuva
() İşiten çocukların devam ettiği anasını fi
() İÇEM

Çocuğunuz,

16. İlkokul eğitimini nerede aldı?

- () İşiten çocukların devam ettiği ilkokul
() İşitme engelliler ilkokulu
() İÇEM

17. Ortaokul eğitimini nerede aldı?

- () İşiten çocukların devam ettiği ortaokulu
() İşitme engelliler ortaokulu
() İÇEM

19. Dil ve Konuşma Terapisi aldı mı?

- () Hayır () Evet [ise,]

I.....yıl, ...ay olarak süresini belirtiniz.

II. Terapi alma nedeninizi belirtiniz.....

EK-3 Gönüllü Katılım Formu Örneği

VELİLER İÇİN ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-

Bu çalışma, "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Dil Ve Konuşma Gelişimlerinin Desteklemesi Sürecinin İncelenmesi" başlıklı bir doktora tez çalışması olup özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden işitme kayıplı çocuklara sunulan dil ve konuşma terapisine yönelik niteliği artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Mehmet Cem Girgin danışmanlığında Duygu Büyükköse tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma kapsamında çocuğunuzun dil ve konuşma becerileri uzman dil ve konuşma terapisti olan Duygu BÜYÜKKÖSE tarafından Sesletim ve Sesbilgisi Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve doğal gözlemler yoluyla değerlendirilecektir. Çocuğunuzun dil ve konuşma terapisine ihtiyacı varsa sizin onayınızla dil ve konuşma terapisi hizmeti Duygu Büyükköse tarafından planlanarak uygulanacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşmeler yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma için ayrılmış bir harddiskte korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okunak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Araş. Gör. Duygu Büyükköse'ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Duygu BÜYÜKKÖSE
Adres:Anadolu Üniversitesi Eğitim
Fakültesi E blok No: 215
İş Tel:0222 3350580-1946

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-4. Araştırma İzinleri

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2017-E.142737



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Duygu BÜYÜKKÖSE'nin Doktora
Tezi Uygulama İzin Talebi

ESKİŞEHİR VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu BÜYÜKKÖSE, Prof. Dr. Mehmet Cem GİRGIN'ın danışmanlığında "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Dil ve Konuşma Gelişimlerinin Desteklenmesi Sürecinin İncelenmesi" başlıklı Doktora tezini hazırlamaktadır. Tez çalışması kapsamında 2017-2018 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı [REDACTED] Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden işitme kayıplı çocuklara Sesletim, Sesbilgisi Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi uygulanması, gözlem yoluyla doğal dil örnekleri toplanması, öğrenci aileleri, merkezde çalışan öğretmenler ve dil ve konuşma terapistleriyle gözlem ve görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirilmesinde Üniversitemiz Etik Kurulunca sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli iznin verilmesini olurlarınıza arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Doktora Tez Önerisi

Evrakın Doğrulama Linki: <http://belgedogrulama.anadolui.edu.tr/en/Vision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEA5B1DYE> Pın Kodu: 24112
Yazma Ünl. Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: genel@anadolui.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolui.edu.tr

Bilgi İçin: Bedia AKSAN
Ünvan: İktisat Profesörü
Telefon No: 1352



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması: <http://belgedogrulama.anadolui.edu.tr/en/Vision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEA5B1DYE> adresinden yapılabilir. (PIN:24112)

Evrak Kayıt Tarihi: 03.11.2017

Protokol No: 122612

Tarih: 29.11.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden İhtiyaçlı Öğrencilerin Dil ve Konuşma Gelişimlerinin Desteklenmesi Sürecinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet Cem GİRGİN
TEZ YAZARI:	Duygu BÜYÜKKÖSE
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Çoşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Gözel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları

Ayşe'nin BEP'i

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DİL VE KONUŞMA					
Öğrencinin adı soyadı: Programı Hazırlayan: BEP ekibi		BEP hazırlanma tarihi: 20 Ocak 2018			
Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi					
Çocuğun Sesletim Becerileri: Sesletim ve Sesbilgi Testi ve konuşma örneklerinin değerlendirilmesi sonucuna göre öğrenci /r/ sesbirimi dışındaki tüm sesbirimleri doğru sesletildiği görülmüştür. /r/ sesbiriminin uyarlanabilirliğine bakıldığında tek başına da doğru çıkaramadığı görülmüştür.					
Çocuğun Dil Becerileri: Öğrenci karmaşık yapıda cümleleri, zaman ekleri, kişi eklerini, fillimsileri, zamir eklerini kullanabilmektedir. Dil düzeyinin oldukça iyi olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin anlaşamadığı aynı cümleyi ısrarla tekrar etmekte, yeterli açıklama yapmamaktadır. Dinleyici anlamadığında anlatmak için cümleyi yeniden düzenleme ve farklı bir cümle ile anlatmaya çalışma becerilerinin çalışması gerekmektedir.					
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Ölçüt	Terapi Teknikleri	Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Terapiden Sorumlu Kişi
Öğrenci /r/ sesini yer, biçim açısından doğru üretir.	1. /r /sesini doğru çıkarır. 2. /r /sesini sözcük başında doğru kullanır. 3. /r/ sesini sözcük ortasında doğru kullanır. 4. /r /sesini sözcük sonunda doğru kullanır. 5. /r/söz öbekleri içinde doğru kullanır 6. /r/ kısa ve basit cümlelerde doğru kullanır. 7. r sesini uzun ve karmaşık cümle yapısında tüm pozisyonlarda doğru kullanır.	%100	Sesletim terapisi	16 Ocak-1 Mayıs 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE
Öğrenci söyleyişi uygun biçimde katilim gösterir.	1. Olayları oluş sırasına göre ve önemli detayları içerek şekilde anlatır. 2. Karşıssındaki kişiyi anlamadığı zaman bunu uygun bir dille ifade eder. 3. Dinleyici kendisini anlamadığında sözü ifadelerini yeniden anlatılır olacak biçimde düzenler. 4. Doğru anlaşılması için dinleyiciye yeterli bilgi sağlar. 5. Kendi deneyimlerinden yola çıkarak problemler karşısında üreteceği çözümleri ifade eder. 6. Kurallı oyunları ve etkinlikleri detaylı biçimde anlatır.	%90	Doğal söyleşiler içinde öğrenciye bu beceriler kazandırılacaktır.	1 Mayıs-1 Haziran 23 Ocak-1 Haziran	Duygu BÜYÜKKÖSE
					Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.

Ali'nin BEP'i

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DİL VE KONUŞMA						
Öğrencinin adı soyadı: ██████████		BEP hazırlanma tarihi: 20 Ocak 2018				
Programı Hazırlayan: BEP ekibi		Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi				
Çocuğun Sesletim Becerileri: Sesletim ve Sesbilgi Testi ve konuşma örneklerinin değerlendirilmesi sonucuna göre öğrenci /r/ sesbirimi dışındaki tüm sesbirimleri doğru sesletemediği görülmüştür. /r/ sesbiriminin uyarlabilirliğine bakıldığında tek başına da doğru çıkaramadığı görülmüştür. Çocuğun Dil Becerileri: Öğrenci bazı fiilimsi eklerini ve karmaşık cümle yapısını kullanabilmektedir. Doğal sohbet esnasında anlaşılabilirliğini bazen düşüğü gözlenmektedir. Dinleyici anlamadığını söylediğinde yeterli bilgi vermede çalışmaktadır. Ancak yeterli söyleşi becerisinin desteklenmesi gerekmektedir.						
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Ölçüt	Terapi Teknikleri	Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Terapiden Sorumlu Kişi	Ölçme ve Değerlendirme
Öğrenci /r/ sesini yer, biçim açısından doğru üretir.	1. /r /sesini doğru çıkarır. 2. /r /sesini sözcük başında doğru kullanır. 3. /r/ sesini sözcük ortasında doğru kullanır. 4. /r /sesini sözcük sonunda doğru kullanır. 5. /r/söz öbekleri içinde doğru kullanır 6. /r /kısa ve basit cümlelerde doğru kullanır. 7. r sesini uzun ve karmaşık cümle yapısında tüm pozisyonlarda doğru kullanır.	%100	Sesletim terapisi	16 Ocak-1 Mart 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansta kontrol listesi ile doğru üretim ve hatalı üretimler kaydedilecektir.
Öğrenci söyleyişi uygun biçimde katılım gösterir	1. Olayları oluş sırasına göre ve önemli detayları içerek şekilde anlatır. 2. Dinleyici kendisini anlamadığında zaman cümleyi yeniden düzenleyerek anlatır. 3. Mecaz içeren sözcükleri, cümleleri öğrenir. 4. Bir kitapçık yada kılavuzu okuduğunda yapılması gereken aşamaları dinleyiciye aktarır.	% 90	Birebir söyleşilerde öğrenciye bu beceriler kazandırılacaktır.	16 Mart-16 Mayıs 23 Ocak-1 Haziran	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.

Duru'nun BEP'i

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DİL VE KONUSMA						
Öğrencinin adı soyadı: ██████████		BEP hazırlanma tarihi: 20 Ocak 2018				
Programı Hazırlayan: BEP ekibi		Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi				
Çocuğun Dil Becerileri: Alıcı dilde basit ve karmaşık eylem içeren konutları yerine getirebilmektedir. Öğrenci tek sözcüklü cümleler kurabilmektedir. Bu ne sorusunu yanıtlamaktadır. İki sözcüklü cümleleri tekrar edebilmektedir. Nadrin de kendiliğinde söyleyebilmektedir. Kişi zamirlerini (benim gibi) kullanmaya başlamıştır ancak halen çalışılması gerekmektedir. Di'li geçmiş zaman ekini ve şimdiki zaman ekini kullanmaya başlamıştır.						
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Ölçüt	Terapi Teknikleri	Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Terapiden Sorumlu Kişi	Ölçme ve Değerlendirme
Sözcük dağarcığının geliştiir:	1. Sözcükleri tekrarlar. 2. Tamam nesneleri adlandırır. 3. Basit eylem sözcüklerini kullanır.	3/3	Soru sorma Model olma Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma	26 Ocak- 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
Eklere doğru kullanır:	1. Çoğul eklerini kullanır. 2. Zamir eklerini kullanır. 3. Olumsuzluk ekini kullanır. 4. Gelecek zaman ekini kullanır.	%100	Soru sorma Model olma Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma	26 Ocak- 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
İki sözcüklü basit cümleler kurar:	1. Özne ve eylem sözcüklerinden oluşan iki sözcüklü cümleler kullanır. 2. Nesne ve eylem sözcüklerinden oluşan iki sözcüklü cümleler kullanır. 3. İki sözcüklü basit cümlelerden oluşan sorular sorar.	%100	Soru sorma Model olma Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma	26 Ocak- 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
Üç sözcüklü basit	1. Özne nesne ve eylem sözcüklerinden oluşan cümleler kullanır.	%100	Soru sorma Model olma	26 Ocak- 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Standart bir dil testi ile çocuğun dil gelişimi değerlendirilecektir.

Emre'nin BEP'i

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DİL VE KONUŞMA						
Öğrencinin adı soyadı: ██████████		BEP hazırlanma tarihi: 20 Ocak 2018				
Programı Hazırlayan: BEP ekibi		Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi				
Çocuğun Sesletim Becerileri: Sesletim ve Sesbilgi Testi ve konuşma örneklerinin değerlendirilmesi sonucuna göre öğrenci /t//s/z/ç/c/ sesbirimi dışındaki tüm sesbirimleri doğru sesletilebildiği görülmüştür. /r/ sesbiriminin uyarlanabilirliğine bakıldığında tek başına da doğru çıkaramadığı görülmüştür.						
Çocuğun Dil Becerileri: Etkinlikler esnasında karşısındaki kişiye oyun ya da etkinlik hakkında bilgi vermede, dinleyici anlamadığı zaman daha detaylı anlatmada zorluklar yaşamaktadır.						
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Ölçüt	Terapi Teknikleri	Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Terapiden Sorumlu Kişi	Ölçme ve Değerlendirme
Öğrenci /t/ sesini yer, biçim açısından doğru üretir.	1. /t/sesini doğru çıkarır. 2. /t /sesini sözcük başında doğru kullanır. 3. /t/ sesini sözcük ortasında doğru kullanır. 4. /t/sesini sözcük sonunda doğru kullanır. 5. /t/söz öbekleri içinde doğru kullanır 6. /t/kısa ve basit cümlelerde doğru kullanır. 7. /t/sesini uzun ve karmaşık cümle yapısında tüm pozisyonlarda doğru kullanır.	%100	Sesletim Terapisi Yaklaşımı	16 Ocak-30 Mart 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansta kontrol listesi ile doğru üretim ve hatalı üretimler kaydedilecektir.
	1. /ç/sesini doğru çıkarır. 2. /ç/sesini sözcük başında doğru kullanır. 3. /ç/ sesini sözcük ortasında doğru kullanır. 4. /ç/ sesini sözcük sonunda doğru kullanır. 5. /ç/ söz öbekleri içinde doğru kullanır 6. /ç/ kısa ve basit cümlelerde doğru kullanır. 7. /ç/sesini uzun ve karmaşık cümle yapısında tüm pozisyonlarda doğru kullanır.	%100	Sesletim Terapisi Yaklaşımı	30 Mart 2018- 30 Mayıs		Her seansta kontrol listesi ile doğru üretim ve hatalı üretimler kaydedilecektir.
	7. /ç/sesini uzun ve karmaşık cümle yapısında tüm pozisyonlarda doğru kullanır.	%100		30 Mayıs-31 Haziran		
Öğrenci söyleyişi uygun biçimde katılım gösterir	1. Dinleyici anlamadığı zaman cümleyi yeniden düzenleyerek anlatır. 2. Kurallı oyunların önemli kurallarını anlatır. 3. Bir kitapçık yada kılavuzu okuduğunda yapılması gereken aşamaları dinleyiciye aktarır. 4. Mecaz içeren ifadeleri anlar ve kullanır.	%90	Doğal söyleşiler içinde öğrenciye bu beceriler kazandırılacaktır.	23 Ocak-1 Haziran	Duygu BÜYÜKKÖSE	Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile

Feyza'nın BEP'i

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DİL VE KONUŞMA					
Öğrencinin adı soyadı: Feyza		BEP hazırlanma tarihi: 1.03 2018			
Programı Hazırlayan: BEP ekibi		Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi			
Çocuğun Dil Becerileri: Alıcı dilde bu kim? Ne yapıyor? Nereye sorularını cevaplayabilmektedir. Öğrenci 2-3 sözcüklü cümleler kurabilmektedir. Genellikle 2 sözcüklü basit cümleleri kullandığı gözlenmiştir. Öğrenci di'li geçmiş zaman, şimdiki zaman ekini kullanabilmektedir. Miş'li geçmiş zamanı kullanmamaktadır. Gelecek zaman ekini kullanabilmektedir. Olumsuzluk ekini sadece olumsuz söz cümlelerinde ifade edebilmektedir. Öğrenci isteklerini ifade edebilir. İstemediği bir nesne ya da eylemi özel olarak ret edebilir.					
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Ölçüt	Terapi Teknikleri	Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Terapiden Sorumlu Kişi Ölçme ve Değerlendirme
Sözcük dağarcığını geliştirir.	1. Yeni öğrendiği isim sözcüklerini spontan konuşmada kullanır. 2. Yeni öğrendiği eylem sözcüklerini spontan konuşmada kullanır.	3/3	Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma Soru sorma	1 Mart - 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
Sözcükte ekleri yerinde kullanır.	1. Olumsuzluk ekini kullanır. 2. Çoğul eklerini kullanır. 3. Mişli geçmiş zaman kullanır. 4. Geniş zaman ekini kullanır.	%100	Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma Soru sorma Cümlelerin yeniden düzenlenmesi,	1 Mart - 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
Üç sözcüklü basit cümleler kurar.	1. Özne ve eylem sözcüklerinden oluşan 3 sözcüklü cümleler kullanır. 2. Nesne ve eylem sözcüklerinden oluşan 3 sözcüklü cümleler kullanır. 3. 3 sözcüklü basit cümlelerden oluşan sorular sorar.	%100	Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma Soru sorma	1 Mart - 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE Her seansın içinde öğrencinin bu becerileri gözlemler yolu ile değerlendirilerek kaydedilecektir.
Dört sözcüklü basit cümleler kurar	1. Özne nesne ve eylem sözcüklerinden oluşan cümleler kullanır.	%100	Cümleyi genişletme Cümleyi uzatma Soru sorma	1 Mart - 1 Haziran 2018	Duygu BÜYÜKKÖSE Standart bir dil testi ile çocuğun dil gelişimi değerlendirilecektir.

EK-6. Öğrenci Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı soyadı: [REDACTED]

Değerlendirmeyi yapan: Duygu Büyükköse

Tarih: 03.04.2018

Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi

Dilin bölümleri Doğal dil örneklerine dayanan görüşler

Sesbilgisi	Öğrencinin konuşma anlaşılabilirliği genel olarak düşük. Bugün böcek sözcüğünü tekrar ederken /b/sesi yerine /d/ ya da benzer bir art ses kullandığını fark ettim. Yüzüme bakarak böcek sesini nasıl söylediğini görmesini istedim. Benden sonra söylediğinde b sesini taklit edebildiğini gördüm. İlerleyen zamanda sesbilgisi çalışmaları yapılabilir.
Anlambilgisi	Sözcük dağarcığında gelişmeler var. kar, yağmur, güneş gibi sözcükleri öğrenerek kullanıyor.
Kullanımbilgisi	
Sözdizim	İki sözcüklü cümleleri daha fazla tekrar ediyor.
Biçimbilgisi	Olumsuzluk ekini bildiği bir bağlam içinde kullanmaya başladı. Kar yağmıyor, yağmur yağmıyor cümleleri gibi.